La composante langagière dans l'enseignement des DNL

ISBN 978-951-29-4076-9

©University of Turku

LICI Partners

(229850-CP-1-2006-1-FI-LINGUA-L2PP)

FINLAND (Coordinator)

Department of Teacher Education, University of Turku

Heini-Marja Järvinen,

FRANCE

Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) Vichy

Martine Corsain

IRELAND

Waterford Institute of Technology

Áine Furlong,

ITALY

CLIFU-Centro Linguistico Interfacoltà per le Facoltà Umanistiche – Università di Torino

Teresina Barbero

LITHUANIA

Kauno technologijos universitetas

Vilmante Liubiniene

HUNGARY

Károli Gáspár Református Egyetem,

Maria Pakozdi

AUSTRIA

Akademienverbund Paedagogische Hochschule der Dioezese St.Poelten Paedagogische Akademie in Krems

Doris Sygmund

FINLAND

Hämeen ammattikorkeakoulu

Helena Parviainen

Remerciements

LICI (Language in Content Instruction, 229850-CP-1-2006-1-FI-LINGUA-L2PP) est un projet Lingua 2 faisant partie du programme Socrates, réalisé entre 2006 et 2009. Les produits du projet comprennent le guide pour l'enseignant LICI traitant du rôle de la langue dans l'enseignement EMILE, un DVD d'accompagnement avec des échantillons de matériel pédagogique et le site Web LICI (http://lici.utu.fi).

Le projet LICI tient à remercier le programme Lingua 2/Socrates pour son soutien financier, tous les partenaires pour leur précieuse contribution durant le déroulement du projet LICI et leur travail acharné pour réaliser les produits du projet. Merci aux institutions partenaires pour leur coopération tout au long du projet.

Guide pour l'enseignant

Les chapitres 1, 2, 3, 4, 9 et 12 ont été rédigés par Heini-Marja Järvinen, le chapitre 5 par Heini-Marja Järvinen, Vilmante Liubiniene et Maria Pakodzi, le chapitre 6 par Martine Corsain et Heini-Marja Järvinen, le chapitre 7 par Áine Furlong , Teresina Barbero, Heini-Marja Järvinen et Helena Parviainen, le chapitre 8 par Helena Parviainen et Doris Sygmund, le chapitre 10 par Teresina Barbero, le chapitre 11 par Teresina Barbero et Adriana Damascelli, le chapitre 13 par Teresina Barbero et Heini-Marja Järvinen. La coordinatrice du projet, Heini-Marja Järvinen, a suggéré des corrections lorsque celles-ci lui semblaient appropriées et édité tous les chapitres sous leur forme définitive.

La traduction française du guide pour l'enseignant a été réalisée par Teresina Barbero, Martine Corsain et Áine Furlong et la traduction allemande par Doris Sygmund.

DVD

Un immense merci à tous ceux et celles, nombreux, que nous ne pouvons pas citer ici. Merci à tous les professeurs et aux étudiants qui ont participé à la réalisation des vidéos et au pilotage du matériel didactique. Merci à Lassi Martikainen, directeur de recherche, HAMK Université des Sciences Appliquées, Département de tôlerie, pour sa coopération et sa contribution au projet LICI, Tomi Karppinen, professeur, HAMK Université des Sciences Appliquées qui a fourni une image de la structure d'une maison et Lauri Kivelä pour le tournage de la vidéo. Merci aussi à tous les professeurs EMILE de Ihala, Vaisaari et de l'École Internationale de Turku, en particulier à Rainer Haarte, Pirjo Rajamäki, Heli Rimpi, Tuire Uoti et Taina Wewer. Merci à Alain Gallien, professeur de SVT, Lycée Clos Maire de Beaune pour son schéma sur Dolly ; au Cavilam et à TV5Monde. Et enfin merci à Lucia Guino pour sa superbe contribution au DVD.

Nous tenons à remercier également l'évaluatrice externe du projet, Gisella Langé, pour ses commentaires et ses conseils, John Clegg pour sa précieuse contribution, Sauli Takala pour sa lecture attentive du guide de l'enseignant et pour ses commentaires avisés, Eero Laakkonen pour la maintenance technique du site Web, Mika Grönroos pour la couverture et la mise en page du guide sans oublier Jani Pöyhönen pour son expertise et sa patience dans la production du DVD.

Turku, le 13 septembre 2009

Heini-Marja Järvinen

Sommaire

Sommaire 4

I

1. Préface 5
2. Enseigner une langue en enseignant une DNL (**d**iscipline **n**on **l**inguistique) 10
3. Apprendre et enseigner le vocabulaire 13
4. Le rôle de la grammaire 25

II

5. Enseigner la compréhension de l'oral 30
6. Enseigner la production orale 40
7. Enseigner la compréhension des écrits 51
8. Enseigner la production écrite 64

III

9. Les capacités cognitives 71
10. Les stratégies d'apprentissage 76

IV

11. Utiliser les capacités cognitives et les stratégies dans la classe 86
12. Une pédagogie fondée sur les tâches pour l'enseignement EMILE, *Task-Based Instruction* (TBI) 98

V

13. L'évaluation dans un enseignement EMILE 103

Appendice 112

Glossaire 119

Bibliographie 126

Le DVD, mode d'emploi 134

Préface

Ce guide pour l'enseignant a pour objectif de donner une base de réflexion et des outils à ceux qui pensent qu'on devrait encourager l'enseignement des langues et l'enseignement des disciplines en mettant l'accent sur la composante langagière des unes et des autres. La base théorique sur laquelle s'appuie cet objectif considère la langue comme un outil qui mènera au sens du contenu.

Ainsi, en apprenant la langue « du métier », plus précisément le registre académique d'une discipline, l'apprenant enrichit son propre registre (pour l'acquisition du sens)

Chaque discipline ayant son propre mode de raisonnement, l'apprenant doit donc acquérir le raisonnement, les stratégies et le répertoire linguistique qui relèvent de la discipline.

En somme, ce guide fournit au professionnel un outil à la fois théorique et pratique pour mieux comprendre le sens de : apprentissage/ enseignement des langues, raisonnement propre à la discipline, pédagogie visant à promouvoir à la fois l'étude d'une langue et d'une discipline, intégration de la langue et de la discipline dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

Ce guide est le produit d'un projet européen Socrates, Lingua 2 intitulé *Language in Content Instruction (La langue dans l'enseignement d'une discipline)* ou en abrégé LICI (229850-CP-1-2006-1-FI-LINGUA-L2PP), qui a duré trois ans de 2006 à 2009. Le DVD qui se trouve à l'intérieur de l'ouvrage et le site Internet : http://lici.utu.fi complètent le guide.

A qui s'adresse ce guide ?

Il s'adresse à un public intéressé par l'apprentissage et l'enseignement d'une langue à travers une discipline, c'est-à-dire plus précisément par *l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* (EMILE). Il s'agit donc d'enseignants EMILE au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, de conseillers pédagogiques, d'élèves-professeurs en formation, de chercheurs, de responsables chargés de l'élaboration des programmes, des cursus.

L'enseignement bilingue se déroulant dans des contextes éducatifs très différents, les ressources mises à disposition doivent toucher un très large public. On peut en effet distinguer:

- parmi les enseignants : les professeurs de langues et les professeurs de disciplines non linguistiques (DNL) ; ceux qui ont déjà une expérience de terrain et ceux qui envisagent simplement de travailler un jour dans un contexte bilingue.
- les élèves-professeurs en cours de formation ou/et les formateurs de formateurs.

Le guide peut regrouper aussi un public venu d'horizons différents: professeurs locuteurs natifs ou non d'une ou plusieurs langues étrangères et professeurs de DNL natifs ou pas.

Les contextes EMILE

- Enseignement primaire (de 5 à 11 ans approximativement): apprentissage précoce d'une langue. Intégration naturelle de la langue dans le contexte global de l'enseignement primaire.
- Enseignement secondaire (de 11 à 18 ans approximativement, 1er et 2ème cycle selon les pays) : habiliter les professeurs de langues à s'attaquer à la langue et au contenu d'une autre matière et habiliter les spécialistes des disciplines à utiliser un autre outil de communication pour enseigner leur matière.
- Enseignement supérieur (18 ans et plus) : professeurs d'université et spécialistes de disciplines ; plus le niveau d'enseignement de la discipline est élevé, plus la compétence langagière des étudiants est supposée élevée. Enseigner dans une langue étrangère peut être perçu « comme quelque chose qui va de soi » spécialement à l'université où la discipline est prioritaire et la langue considérée comme un véhicule.

Sur quoi porte le guide ?

Le guide peut servir à la fois d'ouvrage de référence et d'outil pédagogique aux professeurs, formateurs, conseillers pédagogiques impliqués dans la formation initiale ou continue des maîtres.

Il leur fournit un support théorique et pratique sous la forme d'un cadre reflétant les principales tendances en matière d'apprentissage des L2 et d'enseignement des DNL. On y trouvera des applications de la recherche : par exemple, des stratégies d'apprentissage pour la classe.

Le DVD qui accompagne le guide contient du matériel pédagogique pour l'enseignement :

- des sciences et sciences sociales aux niveaux primaire et secondaire et

- de la sociologie, de l'ingénierie et du marketing au niveau supérieur.

A consulter également le site: http://lici.utu.fi

Qu'appelle-t-on « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » ?

- L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère est une approche éducationnelle à double orientation dans le cadre de laquelle une langue supplémentaire (étrangère, régionale ou minoritaire et/ou une autre langue officielle du pays) est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement à la fois du contenu et de la langue. (CCN 2008).
- L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) désigne l'enseignement d'une discipline au programme dans une autre langue que celle normalement utilisée. La discipline peut n'avoir aucun rapport avec l'apprentissage des langues, par exemple des cours d'histoire enseignés en anglais dans un établissement espagnol.

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fr.htm

- Les deux définitions ci-dessus sont plus méthodologiques que pédagogiques dans la mesure où elles font référence à l'*utilisation* d'une langue supplémentaire dans l'*enseignement*, ce qui est normal étant donné le développement récent de l'enseignement EMILE en Europe et par conséquent le manque de travaux de recherche à long terme sur les résultats de la méthode en termes d'apprentissage.
- Les résultats de la recherche et les expériences accumulées jusqu'à présent ont toutefois été positifs et l'expérience de *l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* s'est révélée essentiellement positive.

Pourquoi l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ?

L'approche de l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère offre toute une série d'avantages.

EMILE

- participe à la construction d'une compréhension et d'un savoir interculturels
- développe des compétences de communication interculturelle
- améliore les compétences linguistiques, en particulier la communication orale
- développe l'intérêt porté au plurilinguisme et les comportements qui lui sont favorables
- donne l'occasion d'étudier un sujet à travers une multiplicité de points de vue
- permet aux apprenants d'être davantage en contact avec la langue cible
- ne nécessite aucune heure supplémentaire d'enseignement
- complète les autres disciplines, au lieu d'entrer en concurrence avec elles
- diversifie les méthodes et les pratiques pédagogiques en classe
- accroît la motivation des apprenants et leur confiance tant dans la langue que dans la discipline enseignée.

http://ec.europa.eu/education/languages/languageteaching/doc236_fr.htm

Outre les bénéfices mentionnés ci-dessus, *l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* (EMILE) permet d'atteindre l'objectif de la Commission européenne : tout apprenant doit être capable de parler deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle à la fin de ses études secondaires.

La mobilité dans le travail demande une plus grande flexibilité des enseignants : ils peuvent être appelés à enseigner une autre matière ou à changer d'outil d'enseignement pour s'adapter aux nouveaux besoins de l'éducation.

EMILE permet :

- non seulement de motiver les étudiants en langues mais aussi les autres qui peuvent ainsi continuer leur apprentissage d'une langue étrangère de façon pertinente ;
- de mieux préparer les étudiants aux échanges Érasmus : ils doivent en effet suivre une conférence en L2,
- d'accroître la visibilité des langues dans les institutions grâce à l'interdisciplinarité.

Quel lien y a-t-il entre le guide et l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ?

Le projet LICI et ses produits se focalisent sur la langue étudiée et son enseignement dans un contexte EMILE. Ceci ne veut pas dire que l'on mette moins l'accent sur la discipline, mais l'idée maîtresse du projet est qu'en mettant en valeur la langue dans l'enseignement de la discipline, le double objectif d'apprendre à la fois la langue et la matière est réalisé de façon optimale, puisque langue et discipline sont intégrées dans un enseignement EMILE.

L'intérêt pour la langue

La base théorique, pour l'intérêt porté à la langue dans l'enseignement d'une discipline, soutenue dans le guide LICI repose sur l'idée de la langue comme apport de sens. Langue et sens sont intégrés, l'élargissement de la langue entraîne l'élargissement du sens. Même si l'on se concentre sur toutes les compétences langagières, en fait on se concentre principalement sur l'aptitude à lire et écrire qui constitue une partie naturelle de l'enseignement de la discipline tout comme de l'enseignement EMILE.

La langue, c'est : l'apprentissage/enseignement des quatre aptitudes (réception orale, production orale, réception écrite, production écrite), le vocabulaire et la grammaire (pertinente). Le discours offre un fond théorique et une sélection de stratégies, tâches, activités qui aident le professeur de DNL ou le professeur de langue à prendre les décisions qui s'imposent lorsqu'il prépare ou fait son cours dans un contexte EMILE.

Les activités LICI sont référencées par rapport aux six niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 du Cadre Européen de référence pour les langues (CECRL). L'évaluation est également en lien avec le CECRL.

L'intérêt pour le contenu

La base théorique qui permet de relier le contenu à la langue se trouve dans les capacités de réflexion (ou capacités cognitives) générales et spécifiques au contenu et dans les stratégies.

Le Cadre des connaissances de Bernard Mohan offre une théorie de l'intégration de la langue et du contenu, plus précisément il relie les capacités de réflexion et de raisonnement aux connaissances linguistiques correspondantes. Prenons un exemple: la capacité de réflexion en relation avec *Principes et séquences* est sollicitée, en histoire, lorsqu'on crée et explique une frise chronologique ou en sciences lorsqu'on explique une

séquence cause-conséquences. L'intégration de la langue et du contenu ne concerne pas seulement l'apprentissage/enseignement mais aussi l'évaluation. Un chapitre est d'ailleurs consacré à l'évaluation de l'enseignement EMILE en tant qu'ensemble intégré du contenu et de la langue : évaluation traditionnelle, alternative, authentique.

La dimension européenne

En guise de conclusion, nous rappelons aux lecteurs trois documents européens qui sont particulièrement pertinents dans un contexte EMILE. Le plus incontournable d'entre eux pour les langues et celui auquel nous nous sommes souvent référés dans ce guide est le Cadre Européen de référence pour les langues (CECRL) téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe.

LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES(2001)

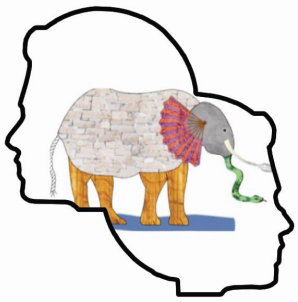
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp,

Les deux autres cadres ont un champ d'application plus large. Ils complètent le CECRL, en fournissant un cadre pour l'ensemble des compétences qui sont pertinentes dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère dans l'Europe d'aujourd'hui.

- COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE - Un Cadre de Référence Européen (2006)

  http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

  http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS(2008)
  http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_fr.pdf



2 Enseigner une langue en enseignant une DNL

Que veut dire apprendre une langue à travers un enseignement disciplinaire ? En quoi est-ce différent d'un cours de langue ? Comment enseigner le plus profitablement une langue dans un tel contexte ? Il n'y a pas de réponse toute faite à ces questions, mais il est intéressant de réfléchir à ces questions pour découvrir qu'elles appellent de nombreuses réponses.

Dans ce guide, nous allons vous donner quelques exemples essentiels de théories et modèles d'apprentissage des langues y compris le modèle théorique élaboré dans ce guide.

Que signifie apprendre une langue ?

On ne compte plus les tentatives de réponses, un peu comme dans le conte des aveugles conduits vers un gros éléphant à qui l'on demande d'identifier l'objet qu'ils ont devant eux. Après avoir touché différentes parties du corps de l'animal, chacun des aveugles a eu une différente perception de l'animal. L'un d'eux toucha la trompe et fut certain que c'était un serpent ; un autre toucha l'oreille et pensa que c'était un éventail, tandis que celui qui saisit la queue, pensa que c'était une corde. Chacun avait en partie raison et tous avaient tort ! ("*The blind men and the elephant*" John Godfrey Saxe, 1816-1887). De la même façon, il y a donc différentes interprétations de l'apprentissage des langues.

Pour les uns c'est une boîte noire génétiquement encodée, pour les autres l'apprentissage d'une langue trouve sa source dans l'environnement, pour d'autres enfin dans l'apport environnemental et l'acquisition implicite.

Il y a les constructivistes qui construisent de nouvelles acquisitions sur des schémas existants et les connexionnistes qui comptent sur des réactions électro-chimiques pour produire des segments préconstruits utilisables automatiquement. Pour les individualistes chacun a son propre style d'apprentissage et apprend à utiliser des stratégies appropriées qui le conduisent vers l'autonomie. Il y a ceux pour qui il n'y a pas d'apprentissage sans motivation et ceux pour qui culture et identité sont inséparables de la langue. Enfin, les derniers envisagent l'apprentissage d'une langue comme un fascinant chaos, piloté par des attracteurs et des répulseurs sur la route chaotique de l'apprentissage.

Comment enseigner une langue ?

En dépit de la difficulté de la tâche, on a toujours appris des langues, probablement en utilisant la méthode qui convenait le mieux à chacun. On a mangé l'éléphant petit à petit, sans réaliser que la tâche était impressionnante et que l'objectif à atteindre était très éloigné. Peut-être faut-il tirer les leçons des expériences passées et s'appuyer sur la recherche en didactique des langues pour enseigner une langue.

Pour réussir il faut : un apport de langue (langue cible) considérable pour permettre un apprentissage implicite et favoriser les inférences ; de nombreuses occasions de comprendre et produire des discours de types différents ; des occasions d'utiliser la langue de façon créative (jeux de rôle, simulations) ; des occasions de travailler en groupe, de négocier la forme et le sens. Enfin, il faut reconnaître que mémoriser et faire des exercices répétitifs permet d'acquérir les fonctions langagières et les expressions idiomatiques.

Qu'est-ce qu'apprendre une langue en apprenant une DNL ?

Le point de vue adopté dans ce guide reflète l'idée de Hallyday selon laquelle la langue est un pourvoyeur de sens. Les principes fondamentaux sont:

> Les textes expriment du sens à travers les mots.
>
> Les mots donnent une forme au sens.
>
> La langue est une ressource pour construire du sens.
>
> L'apprentissage d'une langue accroît les ressources langagières qui construiront le sens.
>
> L'apprentissage d'une langue peut être vu comme un potentiel de sens en croissance.

Apprendre une langue dans le cadre de l'apprentissage d'une discipline, c'est atteindre le sens essentiel de la discipline à travers les ressources de la langue qui encodent le contenu spécifique. En apprenant le sens potentiel d'un contenu spécifique, l'apprenant apprend à la fois comment la langue encode le sens, les capacités cognitives et les stratégies qui sont ancrées dans le discours de la discipline. Exemple : à un niveau élémentaire, être capable de comprendre et d'exprimer des causes historiques signifie être capable de comprendre et d'utiliser des expressions telles que : *alors, à cause de, en raison de, conduire à, la cause, le résultat.* A un niveau plus avancé, un apprenant devra être capable de saisir les nuances les plus implicites contenues dans les différents moyens d'exprimer des causes historiques.

Qu'est-ce qu'enseigner une langue en enseignant une DNL ?

Un des objectifs de ce guide est de donner les moyens à l'enseignant(e) d'enrichir les ressources langagières de ses apprenants pour qu'ils puissent mieux exprimer le contenu de la discipline.

L'enseignant(e) doit tout d'abord être conscient(e) du registre linguistique du domaine enseigné. En d'autres termes, l'enseignant(e) doit analyser les textes qu'il/elle utilise, puis identifier les ressources langagières qui sont spécifiques au registre du domaine.

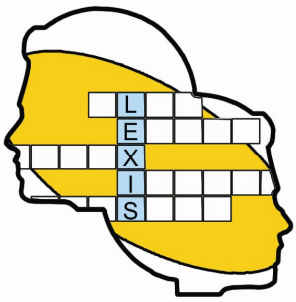
Ensuite, il/elle doit concevoir des tâches qui aident l'apprenant à identifier et apprendre les relations systématiques entre la forme et le sens dans la langue et le domaine ciblés (sens potentiel).

Enfin, il devrait lui apprendre à considérer la langue comme pourvoyeur de sens.

Si le professeur de DNL a la possibilité de collaborer avec le professeur de langue, l'intégration de la langue et du contenu pourra être partagée par les deux enseignants.

Il y a une grande différence entre apprendre une langue dans la classe de langue essentiellement pour utiliser correctement le lexique et les règles de grammaire ou même apprendre une langue pour pouvoir communiquer et apprendre la langue dans une classe EMILE avec pour objectif d'élargir son potentiel de sens.

Dans le premier cas, apprendre la forme est plus important que dans le deuxième cas où le sens et la langue sont intrinsèquement mêlés.



3 Apprendre et enseigner le vocabulaire

Un mot est généralement défini comme une unité signifiante dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques.

Pourquoi le vocabulaire est-il important ?

Depuis les années 1980, il y a un renouveau d'intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire[1] (ou lexique[2]), on est loin des approches fondées sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. (Nation 1990, Sinclair 1991).

La compétence lexicale est aujourd'hui considérée comme une composante importante de la compétence communicative, plus importante que la compétence grammaticale, par exemple.

Grâce au développement des techniques statistiques, il est désormais possible de mesurer

- l'étendue du répertoire lexical et ses relations avec la capacité à lire,
- mais aussi l'intelligence.

Il a ainsi été démontré que l'étendue du répertoire lexical, la capacité à lire et l'intelligence étaient fortement corrélées. (Anderson & Freebody, 1981).

Il a aussi été démontré que le déficit en vocabulaire était un facteur important d'échec scolaire et que l'enseignement du vocabulaire du contenu disciplinaire, en particulier l'enseignement explicite du sens des mots, conditionnait la réussite scolaire. (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Baumann & Kameenui, 1991).

La connaissance du vocabulaire est importante pour la L1 comme pour la L2. Pour Laufer (1996), les apprenants d'une L2 ont besoin d'un répertoire d'au moins 5000 mots pour être capables de lire sans difficulté en L2, sans être gênés ni par leur manque de connaissances lexicales en L2 ni /ou par leur faible capacité de lecture en L1. Outre l'étendue, la richesse du vocabulaire, apparaît aussi comme un facteur important. Par exemple, pour Qian (1999) la connaissance des collocations[3], des noyaux de sens et des

[1] Dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue. Du point de vue de la linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations.

[2] Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu.

[3] En linguistique, une collocation est une cooccurrence privilégiée, une association habituelle d'un mot à un autre au sein d'une phrase, un rapprochement de termes qui, sans être fixe, n'est pas pour autant fortuit,

contraintes syntaxiques peut avoir une valeur instrumentale dans la relation *capacité à lire - connaissance du lexique*.

Les implications pour l'enseignement intégré d'une langue et d'une discipline sont évidentes. En effet, en favorisant largement le développement du vocabulaire passif (en réception) comme du vocabulaire actif (en production), l'enseignement EMILE développe les connaissances lexicales des étudiants et stimule leurs aptitudes à produire du sens. Il faut toutefois remarquer que le développement du vocabulaire passif doit être accompagné par un travail mûrement réfléchi sur le vocabulaire actif avec une attention toute particulière accordée au langage conceptuel et aux collocations.

Selon Sauli Takala (1989) apprendre comment les mots sont formés (préfixes, suffixes), développer la capacité d'inférence des apprenants en introduisant les mots de vocabulaire dans plusieurs langues en même temps contribue de façon efficace et économique à élargir le lexique.

Qu'est-ce que le vocabulaire ?

Il est généralement admis que le vocabulaire n'est pas seulement constitué de suites de mots séparés mais d'ensembles de mots qui fonctionnent comme un seul mot. Ainsi, l'ordre des mots dans une unité composée de plusieurs mots ne peut être changé (Ex. On ne dit pas : « *Nous avons connu des bas et des hauts » ou* « *Messieurs, Mesdames bonjour» mais* « *Nous avons connu des hauts et des bas » ou* « *Mesdames, Messieurs bonjour»* (Lewis 1997). Ces groupes de mots sont préfabriqués, ce qui signifie qu'un enfant qui apprend sa langue maternelle, est exposé, pendant longtemps, à de gros apports de données (*input*) et que de nombreux outils langagiers lui sont fournis aussi implicitement par son entourage/environnement. L'enfant est exposé à des syntagmes/segments préconstruits qui se répètent fréquemment, relativement stéréotypés, sans grande originalité, (routines, rituels..) comme *Vous voulez une tasse de café ? On verra ; Si j'étais à votre place* (Lewis 1997).

La langue maternelle constitue une source de données à l'état brut dans laquelle l'apprenant puise implicitement un nombre élevé de syntagmes/segments préconstruits (*chunks*) qui reviennent fréquemment dans le discours. Or, le langage préfabriqué n'appartient pas seulement à la langue de tous les jours mais aussi à la langue universitaire, à celle des enseignements disciplinaires, ce qui rend son apprentissage et son enseignement tout spécialement pertinent dans un contexte EMILE.

Lewis (1993, 1997) divise le lexique en mots (*voiture, lire*), groupes de mots (*par exemple)*, collocations (ou rapprochements de mots) formées en particulier d'un nom ou verbe + adjectif, de combinaisons d'adverbe + adjectif (*beurre ranci*, *tout à fait convaincu*) et suites de mots tels que les segments préconstruits déjà mentionnés (*Vous voulez une tasse de café ? On verra ; Si j'étais à votre place*).

---

comme : « voix suave », « courir vite », « entraîner des conséquences ». On parle aussi d'« expression » ou de « locution figée.»

A noter enfin, les schémas de phrases, les connecteurs particulièrement importants dans un contexte EMILE et qui reviennent fréquemment dans le discours de la discipline. Exemples *: Il s'agissait de…/le problème était de savoir si… /la solution consistait à… ; D'abord… ; Ensuite… ; Enfin….*

Si un locuteur natif peut « saisir au vol » des collocations de sa langue maternelle dans son entourage/environnement, un apprenant de L2, lui, rencontre normalement quelques difficultés à apprendre les collocations les plus banales.

L'éducation bilingue, l'enseignement basé sur les disciplines et les contextes EMILE donnent certes plus d'occasions d'apprendre implicitement le langage préfabriqué qu'un enseignement des langues traditionnel, toutefois les conventions du discours académique ne peuvent pas être acquises de façon implicite à partir de l'environnement. Les locuteurs natifs comme les apprenants d'une L2 doivent apprendre explicitement la langue académique.

Comment apprend-on le vocabulaire ?

Le rôle des formules, modèles prévisibles, unités lexicales, a été souligné dans l'apprentissage de la langue maternelle comme dans celui de la L2. L'apport de langue (*input)* doit être riche dans les contextes EMILE pour permettre aux apprenants de se familiariser avec le langage préfabriqué de la discipline ; ce travail est nécessaire pour qu'il y ait apprentissage implicite.

L'apport de langue (*input*) dans la classe constitue un large éventail de textes oraux tandis que les textes écrits qui relèvent de la discipline constituent des sources de conventions lexicales propres à la discipline: collocations, schémas de phrases, canevas de textes.

Il semble que lorsqu'on apprend le vocabulaire, on apprend non seulement des mots isolés mais aussi des combinaisons de mots préfabriqués. En outre, apprendre une langue étrangère consiste en grande partie à apprendre machinalement par cœur des mots et des segments préconstruits. De nombreux contacts avec la langue – et le lexique – sont nécessaires pour acquérir des mécanismes (automatismes, réflexes linguistiques). L'automatisation favorise, à son tour, l'emploi d'unités lexicales au cours de l'apprentissage. Une fois que les segments préconstruits sont devenus des réflexes, ils ont besoin de moins de capacité de mémoire immédiate pour être activés, ce qui libère de la mémoire pour des opérations cognitives : s'intéresser à des aspects de la discipline, dans des classes EMILE, par exemple.

La mémoire dans l'apprentissage du vocabulaire

S'il est vrai que l'apprentissage du lexique ne se limite pas à l'apprentissage de segments préconstruits ou à l'acquisition de mécanismes il faut néanmoins noter que les processus relatifs à la mémoire sont extrêmement importants. La façon dont le lexique est accumulé dans la mémoire à long terme et la façon dont il est utilisé ensuite dans la communication constituent des enjeux majeurs lorsqu'on envisage l'apprentissage d'unités lexicales. Nos connaissances sur le fonctionnement de la mémoire avancent grâce aux progrès de la neurobiologie mais jusqu'à présent ce que nous savons de la façon dont le lexique est stocké dans la mémoire nous vient en grande partie des tests, les tests d'association de mots. En quoi consistent-ils ? L'expérimentateur invite le sujet testé à réagir aussi

rapidement que possible à un mot inducteur choisi au hasard en prononçant le premier mot qui lui vient à l'esprit. On suppose que les mots inducteurs et les mots qu'ils déclenchent sont stockés au même endroit de la mémoire. Les tests d'association de mots ont démontré –peut-être sans surprise – que les unités lexicales qui appartiennent au même champ lexical sont stockées ensemble. Il a aussi été démontré que les apprenants de L1 stockent les antonymes (grand/petit) à la même place.

On sait qu'un lexique bien structuré est classé, catégorisé et qu'il est utile d'établir des associations (images, sons, sensations tactiles….) pour mieux retenir un mot car une seule association permet de retrouver un mot. Plusieurs associations contribuent à la richesse des réseaux lexicaux et garantissent d'accéder à un mot spécifique à partir de différents réseaux.

Connaître un mot

On peut connaître un mot à des niveaux différents. Un débutant peut connaître seulement un sens d'un mot, tandis qu'un apprenant plus avancé est censé connaître la forme, les différentes acceptions, les emplois du mot (Nation 2001), y compris les collocations et les contextes possibles.

Le vocabulaire EMILE se compose de mots propres à la discipline, par exemple de mots scientifiques, généralement d'origine latine ou grecque, comme *auditoire, clavicule, incubateur* ou de mots d'usage relativement commun qui ont un sens particulier dans le contenu disciplinaire où ils se trouvent: *force, énergie, travail* par exemple.

Le vocabulaire peut être appris par la simple exposition à la langue, les mots sont compris dans leur contexte, il s'agit alors d'un *vocabulaire réceptif*. Ce vocabulaire peut rester au niveau de la compréhension seulement mais le vocabulaire peut être aussi *productif*, c'est le produit de la pratique et de l'automatisation et il se prête à être utilisé dans la production écrite ou orale. Plus le vocabulaire est automatisé et mieux il est encodé dans la mémoire (équipée d'associations) plus vite on le retrouve pour l'employer.

Vocabulaire et réflexion

Les capacités de réflexion (ou cognitives) peuvent être développées à travers l'enseignement du vocabulaire dans un contexte EMILE.

En plus des mots qui dénotent des processus de pensée spécifiques (cf. Thinking skills and strategies Mohan, Bloom, « cubing »: analyse d'un problème selon plusieurs opérations mentales telles que *définir, comparer, classer, etc.*) on distingue les mots qui nomment des objets, les mots qui décrivent un processus et les mots-concepts.

Le tableau 3.1 (cf. le DVD pour le matériel correspondant) illustre l'emploi de ces mots en classe.

Tableau 3.1 Taxonomie rapportée au domaine scientifique

Types de mots	Exemples	Stratégies / exemples d'activités
Les *mots qui nomment* (naming words) Ce sont les mots qui dénotent des objets ou des entités réels, identifiables et observables. Ces mots peuvent être : 1. familiers, utilisés dans la communication courante 2. non familiers, typiques du domaine disciplinaire	a) Mots familiers : *trachée péroné, ménisque…* b) Mots non familiers, relatifs par exemple à des instruments de laboratoire ou à des éléments non visibles à œil nu : *cellule, atome…*	*Associer* des mots à des images, Associer des mots à des définitions *Légender* (Labelling) les parties d'une image *Classer* des mots de vocabulaire dans des catégories *Identifier* les préfixes et les suffixes
Mots *indiquant un processus* (process words). Ce sont des mots à un plus haut niveau d'abstraction. Ils indiquent des processus typiques des sciences. Le sens de ces mots ne peut être compris que dans la relation avec d'autres mots	*Évaporation, condensation*	*Mettre en relation* les mots à travers des diagrammes, cartes mentales pour illustrer des processus *Représenter* les processus à travers des organisateurs graphiques
Mots indiquant un *concept* (concept words). C'est dans cette catégorie qu'on trouve le plus grand nombre de mots et c'est dans ce groupe qu'on trouve le plus de difficultés, puisque les mots-concepts a) désignent des idées à un niveau croissant d'abstraction b) ne peuvent être compris de manière isolée mais par rapport à d'autres mots.	a) Concepts sensoriels, dérivés de l'expérience : *énergie, force, température…* b) Avec double signification (dans la vie quotidienne et dans les sciences) : *convertir, ranger, alimentation, mémoire…* c) Concepts théoriques, abstraits : *composé, masse,*	*Expliquer* les concepts à travers des organisateurs graphiques

(D'après Wellington & Osborne, 2001)

Comment enseigner le vocabulaire ?

L'enseignement du vocabulaire doit reposer sur ce que nous savons de l'apprentissage du vocabulaire. Les applications pratiques ci-dessous s'inspirent largement des théories sur l'apprentissage, de la recherche. Elles ont été sélectionnées pour répondre à la réalité EMILE.

- L'apport de langue (*Input*)

Pour enseigner le vocabulaire on doit fournir un gros apport de langue (*input)* sous forme de textes oraux ou écrits, ces derniers fournissant des modèles pour l'emploi du vocabulaire en contexte authentique.

- Le constat, l'observation

Apprendre le vocabulaire signifie considérer les mots dans leur contexte d'où la nécessité pour l'enseignant d'être un expert de la discipline pour pouvoir signaler aux étudiants les mots, les groupes de mots, les collocations, les schémas de phrases et de textes qui relèvent précisément de la discipline étudiée. Les matériels d'enseignement doivent

fournir des modèles et des tâches susceptibles d'accroître la prise de conscience des formes, des fonctions et des significations du vocabulaire spécifique de la discipline.

Lorsqu'il écoute ou lit, l'apprenant remarque qu'un mot est nouveau, il se dit: « j'ai déjà vu ce mot» ou bien : « ce mot est utilisé d'une façon différente de celles que je connaissais » L'enseignant met en évidence un mot en l'écrivant au tableau. Les apprenants négocient le sens d'un mot entre eux ou avec l'enseignant. Celui-ci explique un mot en donnant une définition, un synonyme ou bien en le traduisant en langue maternelle.

- Le travail avec des corpus

Les corpus linguistiques accessibles sur l'Internet offrent des outils intéressants.

A consulter:

http://www.cnrtl.fr/corpus/frantext/

http://ctlf.ens-lsh.fr/b_form.asphttp://corpusdelaparole.culture.fr/

- Le travail avec les dictionnaires et autres outils de référence

Les dictionnaires et les encyclopédies sont une mine pour l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte EMILE. Les encyclopédies offrent des définitions de concepts et des explications de processus. Les dictionnaires monolingues fournissent la définition d'une unité lexicale dans la langue cible, les dictionnaires bilingues fournissent l'équivalent en langue maternelle. On doit prévoir des tâches qui impliquent l'emploi de ces outils de référence.
Pour les concepteurs de matériels, les enseignants et les étudiants qui travaillent avec des matériels disciplinaires authentiques, à signaler le site suivant : www.wordsift.com. Cette ressource peut être utilisée pour évaluer le vocabulaire académique dans les manuels scolaires, travailler sur des concepts spécifiques, la langue, etc.

Pour en savoir plus, consulter les sites suivants :
http://www.veille.lu/cms/veille/content.nsf/id/ADOE-7TZBMD?opendocument&language=fr
http://www.paperblog.fr/988074/un-nuage-de-tags-pour-adsmanager/

Dictionnaires et autres ressources en ligne :

Dictionnaires de caractère général :

http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html
www.paragraphes.com/gen/front.html
www.biblio.usherb.ca/internet/dictext.htm
http://atilf.inalf.fr/tlfv3.htm
www.francophonie.hachette-livre.fr/
www.tv5.org (le dictionnaire multifonction)

Glossaires spécifiques :

http://www.cite-sciences.fr/lexique/
http://www.termsciences.fr/spip.php?rubrique23
http://planet-terre.ens-lyon.fr/planetterre/

Encyclopédies :

http://fr.encyclopedia.yahoo.com/
http://www.club-internet.fr/encyclopedie/
http://encyclo.voila.fr/
www.webencyclo.com
www.francophonie.hachette-livre.fr/
www.quid.fr
http://encarta.msn.fr

Sites d'apprentissage:

http://www.polarfle.com
http://lexiquefle.free.fr/vocab.swf
http://www.peinturefle.ovh.org/
http://jeudeloie.free.fr
http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm (vocabulaire illustré)
http://users.skynet.be/bd/mots/(jeux de mots cachés)
www.bonjourdefrance.com
www.quia.com/dir/french/index_by_title.html (plusieurs liens)
http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique/
www.didieraccord.com/
http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/dessins/exercices/exercices.htm
http://goethe-verlag.com/tests/index1.htm (test traduction dans diverses langues)

- La pratique

Pourquoi apprendre beaucoup d'unités lexicales sinon dans le but de retrouver rapidement un mot dans sa mémoire et d'être capable de s'exprimer avec fluidité.

Le vocabulaire le plus fréquent et utile doit être pratiqué à un haut niveau d'automatisation. En revanche, si l'objectif est de comprendre une unité lexicale en contexte, une large exposition à travers l'écoute et la lecture combinée dans des activités du type « *reconnaître, nommer, associer* » peut être suffisante.

- La production

S'entraîner à produire du vocabulaire à l'oral et à l'écrit est efficace pour l'apprentissage de la langue. La pratique de l'expression orale peut déclencher une « discussion à propos de la langue » (négociation de la forme), qui est aussi connue sous le nom de « mise en langage » (Swain, 2003). Une expression orale fluide repose à la fois sur le fait que l'on est capable de se souvenir rapidement d'un mot et sur l'automatisation du langage, en particulier des segments préconstruits. Ces segments sont faits de segments préfabriqués qui reviennent fréquemment dans le discours oral mais aussi de stratégies de communication ou de compensation qui sont utiles pour meubler la conversation.

Le vocabulaire de l'écrit est différent de celui de l'oral: il est plus formel et comporte des formes nominales plutôt que des verbes et des subordonnées, le scripteur ayant plus de temps pour réfléchir au contenu.

- L'inférence

Lisez l'extrait ci-dessous.

> « Deux religieuses, un paris-brest, un mille-feuille. » A part pour un ou deux, on sait déjà à qui chacun est destiné mais quel sera celui-en-supplément-pour-les-gourmands ? [..] De l'autre côté du comptoir, la vendeuse, la pince à gâteaux à la main, plonge avec soumission vers vos désirs : elle ne manifeste même pas d'impatience quand elle doit changer de carton – le mille-feuille ne tient pas…»
> D'après Philippe Delerm, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules, Gallimard, 1997.*

Comment comprenez-vous : « Deux religieuses, un paris-brest, un mille-feuille » *?*

Le texte fournit des indices contextuels (gourmands, comptoir, vendeuse, pince à gâteaux, carton) et grammaticaux (« *deux », « un », « le » > des noms*) qui aident le lecteur à comprendre. Deux religieuses, un paris-brest, un mille-feuille sont des gâteaux.

Il semble y avoir une corrélation entre l'aptitude à inférer et la compétence linguistique : en effet, les apprenants qui ont un très bon niveau de langue sont capables de faire un grand nombre d'inférences (Read, 2000). Inférer est une aptitude particulièrement utile dans les approches EMILE où l'on sollicite beaucoup la capacité à définir des concepts et à résoudre des problèmes.

Une des démarches envisageables pour l'enseignement de l'inférence consiste à fournir d'abord un modèle en raisonnant devant l'élève à haute voix. L'enseignant « décortiquera » ainsi son raisonnement et le verbalisera. De cette façon, le processus mental de l'expert (l'enseignant) sera exposé aux étudiants.

A noter qu'il y a une différence entre enseigner = expliquer et enseigner= modéliser = montrer par exemple.

- Le regroupement de termes

Puisqu'il est admis que les mots sont stockés par groupes, il est évident qu'ils doivent être enseignés par groupes. On peut, par exemple, regrouper :

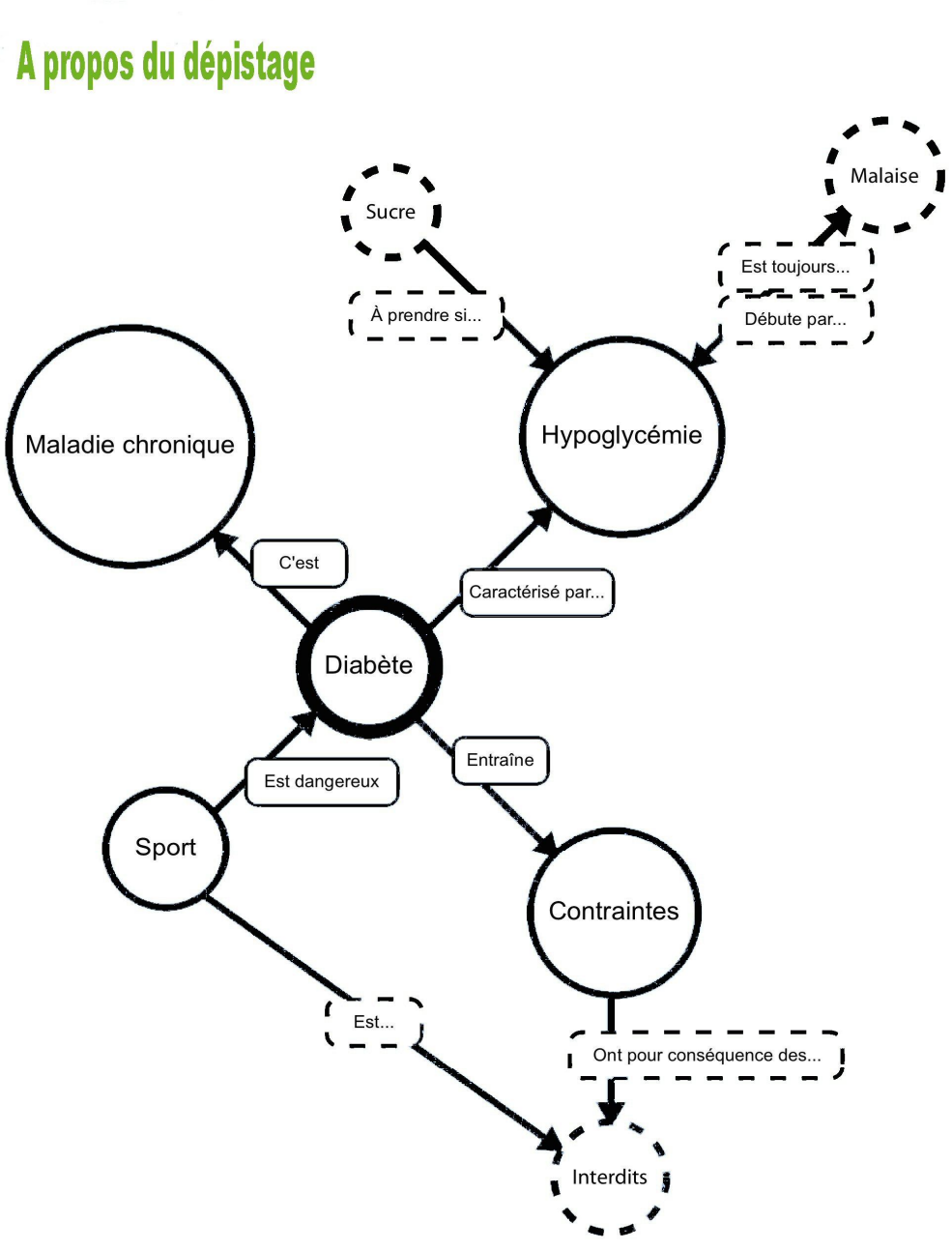
- les mots appartenant à un même thème,
- les synonymes et antonymes,
- les collocations.

Les cartes mentales (cf. chapitre 8. *Enseigner la production écrite*, note en fin de page) peuvent être utilisées de différentes façons :

- elles peuvent être utilisées avant l'introduction de nouvelles informations (« Cette carte mentale introduit des concepts importants pour l'unité que nous allons étudier. De quoi parle-t-elle ? »)
- elles fournissent une vue d'ensemble et une introduction à un nouveau sujet (la carte mentale peut servir de support visuel).

- elles peuvent être utilisées comme support pour parler ou écrire (pour présenter, par exemple, au cours d'un exposé, comment les êtres humains se développent et les comparer aux plantes et/ou aux animaux)
- elles peuvent servir d'exercices à trous à compléter, ou d'exercices pour la prise de notes à partir de l'oral ou de l'écrit.
- elles peuvent enfin être utilisées pour un travail de révision à la fin d'une unité.

http://outils-formateurs-education-patient.inpes.fr/fiche/4-4_seq02.pdf



Modèle de carte sémantique (1)

- Les cartes lexique

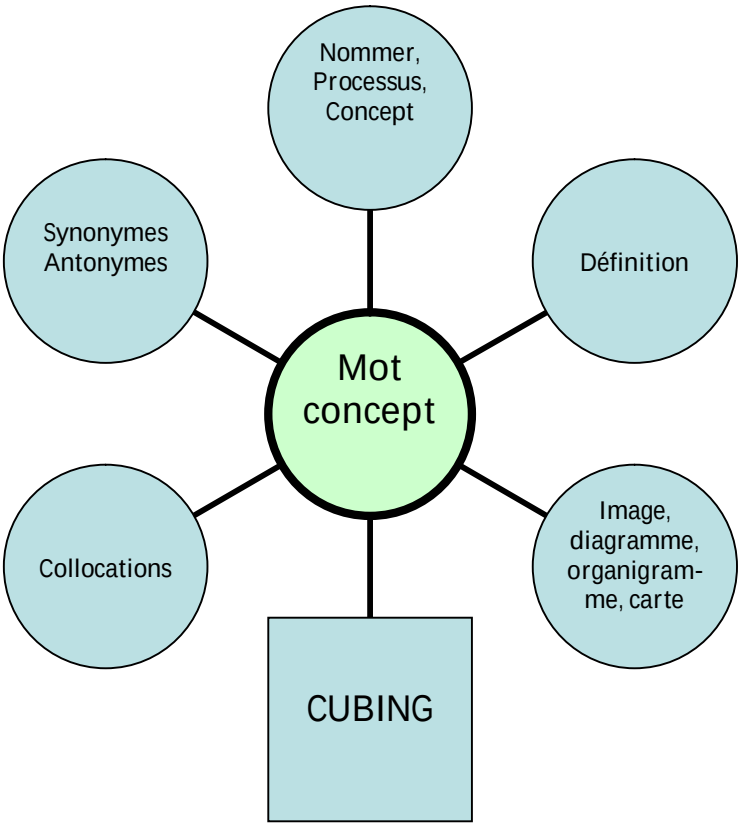
Les cartes lexique représentent une manière traditionnelle d'enseigner et d'apprendre le sens des mots. Les cartes lexique servent à associer le mot à une image, le mot à sa définition ou bien le mot dans la langue cible à son équivalent en langue maternelle.

- Le carnet de bord

Apprendre des mots exprimant des concepts est essentiel dans tous les apprentissages disciplinaires, et en particulier dans l'enseignement EMILE, où la langue cible est impliquée. Or, parmi les ressources pour la classe EMILE, il y a très peu de supports sonores, ce qui signifie que l'enseignant et les étudiants doivent adapter le contenu des s utilisés dans la langue cible ou celui des documents authentiques.

Ce contexte de pénurie qui pourrait apparaître négatif ne l'est pas tout à fait. En effet, il peut inciter les étudiants à créer leur propre dictionnaire et à approfondir leur apprentissage de concepts-clé.

Autre méthode : le carnet de bord sous forme de cartes sémantiques[4], version libre et/ou version guidée. La première encourage le travail autonome et individuel : les étudiants notent les mots qu'ils trouvent intéressants, difficiles ou importants. Dans la deuxième, l'enseignant décide au moins en partie quels mots les apprenants doivent apprendre.



Modèle de carte sémantique (2)

[4] Une carte sémantique est un outil de construction et de représentation graphique servant à élaborer, sous la forme d'un modèle, un réseau d'idées, d'informations ou de connaissances dans un domaine.

Activités lexicales

Le tableau 3.2. présente une sélection d'activités assez répandues pour l'apprentissage du vocabulaire. On présume que l'apprentissage commence avec l'observation du mot, l'attention prêtée à sa forme visuelle, le but étant alors de promouvoir un premier contact de l'apprenant avec le mot avant de commencer le processus d'apprentissage. La phase de reconnaissance (nommer l'objet) demande une activité mentale supplémentaire. Pour pouvoir reconnaître un mot il faut savoir le discerner parmi d'autres objets, à un niveau encore relativement superficiel. L'étape finale de l'apprentissage lexical est celle où on est capable de reproduire les mots tout seuls ou avec un soutien minimal.

Tableau 3.2 - Activités pour apprendre le vocabulaire (adapté de : http://esllanguageschools.suite101.com/article.cfm/how_to_teach_vocabulary)

Stratégies	*Activités pour la pratique du vocabulaire*
Observer le mot	• « Flash cards », cartes lexique http://hebergement.acpoitiers.fr/ecoles17/stjeandangely/Textes/Txt_LVE/Jeux/flashcards.pdf • Images
Reconnaître et nommer le mot	• Classement • Vrai/faux • Association de : - mots en L1 avec des mots en L2 - mots en L2 avec la définition en L2 - mots et images - adjectifs et noms - verbes et adverbes - contraires • Q.C.M. • *Entourez le mot que vous entendez* • Jeux : Bingo, Pictionary (*dessinez le mot*)
Produire des mots	• Dictée • Répondre aux questions • Décrire une image • Devinettes

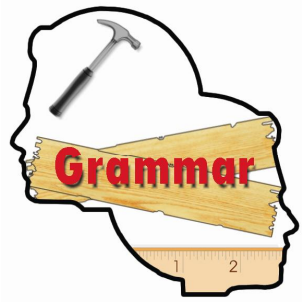
Ces activités peuvent être utilisées dans l'enseignement EMILE même si elles relèvent davantage de l'enseignement de la langue. La séquence depuis l'observation du mot jusqu'à la production adhère au schéma:

Compréhension ⇔ repérages ⇨ mémorisation ⇨ production.

- Elaboration

L'application de la théorie de *l'élaboration* de Reigeluth à l'enseignement des langues (http://tip.psychology.org/reigelut.html) s'appuie sur le processus de stockage du langage dans la mémoire. L'*élaboration* exploite l'organisation de la mémoire en schémas. Les schémas existants et les scripts servent à étayer la langue. De nouveaux liens entre les schémas existants sont établis au moyen de tâches d'élaboration. Ci-après, quelques exemples d'élaboration:

- Elaboration orale : L'enseignant choisit trois mots tirés d'un texte (ex. le soleil, l'orbite, la terre). « Faites une phrase en utilisant ces mots : le soleil, l'orbite et la terre ». L'enseignant : « Bien. Pouvez-vous faire une phrase plus longue ? » Etudiant 2 : « La Terre décrit une orbite elliptique autour du soleil ». L'activité continue sur le même principe jusqu'à ce que l'enseignant arrête l'activité.
- Adaptations : « Changez de phrase », « Imaginez une interview / un dialogue à partir de ces mots déclencheurs.
- Elaboration écrite : L'enseignant sélectionne de 10 à 20 mots ou phrasestirés d'un texte. « Ecrivez un passage en utilisant tous ces mots. Vous pouvez ajouter autant de mots que vous souhaitez pour construire un texte cohérent ». Si les mots/expressions appartiennent à un même champ sémantique, par exemple: *médecin, prescription, chirurgie, infirmière, ordonnance, pilule, mal à la tête…* il est vraisemblable que cela leur évoquera un schéma existant et que les productions écrites seront relativement semblables. Si les mots ou expressions sont très différents, comme dans cette suite aléatoire (*chaque, est, riz, petit pain, mêler, se conduire mal, transpirer, sèchement, fantasque, amygdale, nuage, céréales*), les productions sont susceptibles d'être très différentes puisqu'il n'y a ni script ni schéma partagé sur lequel construire le texte, chaque scripteur travaillant alors sur ses propres schémas. On peut construire un ensemble cohérent en puisant les outils linguistiques supplémentaires dont on a besoin dans le matériel déjà appris ; l'apport de langue nouveau (les mots donnés) est appris plus facilement puisqu'il fait partie de la structure mentale de l'apprenant en tant qu'individu.



4 Le rôle de la grammaire

Avec laquelle de ces deux définitions êtes-vous d'accord ?

1. La grammaire est un système de règles.
2. La grammaire est le moteur de la langue.

La première définition se rapporte à une conception de la grammaire comme un ensemble de règles, qui sont enseignées explicitement et apprises intentionnellement. Enseigner explicitement la grammaire signifie souvent n'enseigner que des règles et des exceptions aux règles, mais parfois cet enseignement peut aussi inclure un des éléments de *solution de problèmes* et peut impliquer les processus d'apprentissage en général. Le but de l'apprentissage des règles de grammaire est d'apprendre les règles jusqu'à un certain niveau d'automatisation et de généralisation pour qu'elles puissent ensuite être utilisées pour générer d'autre sens dans des contextes nouveaux. Cela est appelé transfert de règles. Le principe du transfert est dérivé de la psychologie et constitue une des catégories hiérarchisées dans la taxonomie de Bloom.

L'autre définition fait référence à une métaphore de la langue en tant qu'organisme vivant et à la grammaire comparée au sang, au cœur et aux veines de cet organisme. Cette perspective envisage la grammaire comme partie intégrante de l'apprentissage d'une langue dans lequel on ne peut pas dissocier l'apprentissage de la grammaire de l'apprentissage de la langue en général et de l'apprentissage du vocabulaire en particulier. La grammaire de la langue maternelle fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue. Il s'agit d'un apprentissage implicite: il est automatique et l'apprenant n'est pas conscient du processus d'apprentissage; l'apprenant en langue maternelle ne relie pas consciemment les règles grammaticales à l'expression linguistique.

Apprentissage explicite ou implicite de la grammaire

Ces deux conceptions de la grammaire sont reliées à deux méthodes d'apprentissage : l'apprentissage explicite des règles est délibéré et les apprenants sont conscients des processus employés et capables de diriger eux-mêmes leur apprentissage par un effort supplémentaire, en utilisant les stratégies appropriées. L'apprentissage explicite est un apprentissage déclaratif, cela signifie que les règles de grammaire sont stockées comme connaissance déclarative. Il est reconnu que la connaissance déclarative peut engendrer des processus cognitifs plus fluides et plus automatisés et se transformer en connaissance procédurale (Anderson 2000).

Il est clair que l'enseignement explicite facilite l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère, à la fois parce qu'il accélère le processus d'apprentissage et qu'il améliore le résultat final.

Pourquoi la grammaire ?

Pour quelques-uns la grammaire ne devrait pas être enseignée du tout puisque l'apprenant d'une L2 acquiert la grammaire comme un locuteur natif acquiert la grammaire de sa langue maternelle. D'autres, au contraire, pensent que la grammaire dans une langue seconde est apprise à un stade bien déterminé et que l'enseignement explicite ne peut qu'accélérer le processus sans changer toutefois l'ordre dans lequel la langue est acquise. D'autres enfin – peut-être la majorité – pensent que l'enseignement explicite des règles de grammaire peut aider l'apprentissage de la grammaire surtout dans le cadre d'apprentissages fondés sur le sens.

Il est généralement reconnu, apparemment, que la meilleure façon d'apprendre la grammaire est de l'introduire dans un environnement d'apprentissage orienté vers le sens et la communication avec de brèves interventions de grammaire explicite. Ce type d'instruction est stimulé par un apprentissage par tâches de la langue seconde (Ellis 2003).

Enseigner la grammaire

Ces deux points de vue différents sur la façon dont on apprend la grammaire impliquent deux manières différentes de l'enseigner. C'est aux enseignants de prendre leurs propres décisions quant à l'application de ces modèles théoriques.

Enseigner la grammaire par l'expérience

L'apprentissage implicite de la grammaire est mieux réalisé lorsque l'apprenant est exposé à d'importants apports de langue. Cet enseignement de la grammaire résulte de l'acquisition implicite des règles, surtout avec de jeunes apprenants qui sont plus ouverts à un apprentissage global mais qui n'ont pas un niveau de pensée abstraite suffisant pour la résolution de problèmes et/ou le transfert de règles. Les adultes et les adolescents avec des compétences conceptuelles plus élevées et plus d'expérience dans l'apprentissage linguistique sont censés bénéficier davantage de l'enseignement explicite de la grammaire orienté vers l'apprentissage de règles. Les premières expériences réalisées dans les programmes bilingues, essentiellement dans l'enseignement bilingue au Canada, montrent que si les apprenants sont entièrement exposés à la langue ambiante pour l'apprendre de manière implicite dans le contexte d'un contenu disciplinaire, la grammaire n'est pas apprise de façon adéquate. La langue des apprenants en immersion montre les traces d'erreurs élémentaires qui se sont fossilisées.

En dépit des opinions qu'on vient d'énumérer l'enseignement implicite de la grammaire présente d'autres avantages, entre autres l'occasion d'apprendre la grammaire dans un contexte orienté sur le sens ce qui rend possible la pratique et l'utilisation immédiates.

Enseignement explicite de la grammaire

L'enseignement explicite de la grammaire fondé sur les règles peut prendre différentes formes. On distingue principalement deux approches : l'approche par déduction ou bien l'approche par induction. Dans l'approche déductive, les règles sont introduites et pratiquées d'abord dans un contexte familier et ensuite appliquées à de nouvelles

significations dans des contextes nouveaux. Le but de l'enseignement déductif de la langue est le transfert des règles. Les règles peuvent aussi être apprises en les inférant de nombreux exemples. Ce type d'apprentissage est appelé inductif. La méthode déductive favorise les apprenants plus avancés et plus âgés avec des compétences de pensée abstraite tandis que la méthode inductive, étayée par l'enseignant, peut être utilisée pour enseigner la grammaire aux plus jeunes et aux débutants.

Enseignement centré sur la forme

L'enseignement centré sur la forme est un terme utilisé pour l'entraînement linguistique qui se concentre sur les *formes* de la langue dans un contexte communicatif pertinent. Il est reconnu qu'un certain niveau d'attention délibérée est nécessaire pour apprendre. Le but de l'enseignement centré sur les formes est de fournir aux apprenants l'occasion d'observer la forme de l'*apport,* de percevoir la différence entre la forme de l'*apport* et sa propre conception de la forme et enfin d'apprendre l'emploi de cette forme dans la langue cible.

Que doit-on enseigner : la difficulté de la règle ?

En supposant qu'une partie de la grammaire est apprise implicitement et qu'une autre exige un enseignement explicite pour être comprise, quelles sont les caractéristiques des règles grammaticales à apprendre de façon explicite ? Qu'est-ce qui rend la grammaire facile ou difficile à apprendre ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question, en partie à cause des différences individuelles et en partie à cause des différences entre langue maternelle et langue cible, sachant que les perceptions de difficulté ou de facilité sont liées au niveau de compétence et à la distance entre la première et la deuxième langue. De surcroît on ne connaît pas suffisamment les processus psycholinguistiques qui rentrent en jeu pour déterminer le niveau de difficulté, comme l'ont démontré les résultats peu concluants et controversés de la recherche (Ellis, 2006; Spada & Lightbown, 2008).

Ces résultats ont toutefois montré que l'enseignement explicite de la grammaire est important (Scheffler, 2009) et que plus la règle est « difficile » plus l'enseignement explicite est nécessaire. Il semble aussi que la première langue de l'apprenant joue un rôle majeur dans la perception des règles comme faciles ou difficiles. Dans une étude de Scheffler, par exemple, les éléments les plus difficiles dans la grammaire anglaise pour les apprenants polonais sont les temps des verbes et les verbes modaux, car – explique Scheffler – les verbes modaux n'existent pas en polonais et les temps des verbes sont exprimés de façon différente. Il est intéressant de remarquer que les articles n'étaient pas parmi les difficultés retenues même si le polonais n'a pas d'articles.

Comme on a vu, il n'y a donc pas d'opinion généralement partagée sur des critères « universels » pour définir la difficulté d'une règle, cela dépend du contexte. Le meilleur conseil à donner à l'enseignant est de chercher les difficultés spécifiques de ses propres élèves et d'essayer d'y adapter son enseignement.

Enseigner la grammaire dans un contexte EMILE

Pour conclure, la grammaire fondée sur le sens et la grammaire fondée sur les formes sont utiles et peuvent être appliquées à l'enseignement EMILE. En termes d'enseignement disciplinaire, l'approche nécessite une connaissance de la langue en tant que système et elle englobe les aspects formels.

En termes d'enseignement formel de la langue, on peut accorder plus d'attention aux textes spécifiques à la discipline et à leurs caractéristiques dans la classe de langue. Si l'enseignant de langue et celui de la discipline travaillent ensemble sur une unité intégrée, les deux approches peuvent utilement être combinées.

Il n'y a pas d'approches méthodologiques définies pour enseigner la grammaire centrée sur le sens, mais les exemples suivants peuvent fournir quelques idées.

Voilà quelques principes pratiques :

1. sélectionner des textes spécifiques à la discipline ;
2. vérifier que le sens soit clair (il s'agit bien de se concentrer sur les formes dans le contexte d'un contenu, et non pas de se concentrer sur les formes en dépit du contenu) ;
3. montrer la pertinence du texte pour la structure sélectionnée, par exemple en mettant en évidence la structure dans le texte, en fournissant de brèves explications, des définitions ou des règles dans la marge ;
4. mettre en évidence alternativement la première (ou les deux premières) occurrence(s) et laisser les apprenants trouver le reste ;
5. demander aux étudiants de trouver les points communs, les régularités contenus dans les exemples ;
6. les laisser inférer la règle, étayer autant que nécessaire ;
7. laisser les étudiants pratiquer la règle dans des contextes parallèles ;
8. les laisser créer leurs propres exemples en utilisant la structure apprise ;
9. généraliser l'emploi de la structure apprise dans d'autres contextes ;
10. verifier que la signification soit claire à travers toute la séquence en établissant constamment des liens entre forme et fonctions.

Il n'est pas nécessaire de passer à travers toutes ces étapes. Si le but de l'apprentissage est de comprendre la structure en contexte, les quatre premières étapes peuvent être suffisantes. Si l'objectif est d'apprendre la structure pour l'utiliser ensuite dans des tâches de production et de la transférer, il conviendra de la pratiquer davantage dans des contextes variés.

Exemple : la forme passive

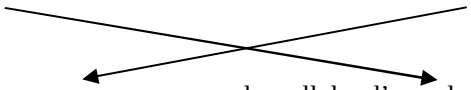
Une bonne règle consiste à éviter la forme passive et à utiliser la forme active à sa place. Toutefois, dans les écrits scientifiques, la forme passive est plus commune et plus appropriée, elle est considérée même une caractéristique fondamentale dans certains types d'écrits scientifiques: son emploi permet en effet d'écrire sans faire référence aux personnes comme acteurs, par contre elle permet de souligner le rôle d'un objet dans un discours objectif et fondé sur les faits. Par exemple, dans *un chien a mordu l'enfant* l'accent est mis sur le *chien* comme acteur de l'action, *dans l'enfant a été mordu par un chien,* l'accent est déplacé sur l'enfant et sur les conséquences de l'action. La forme passive permet de mettre un objet en relief mais aussi d'indiquer un acteur inconnu.

L'exemple qui suit se trouve sur le DVD (cf. *L'information génétique*).

L'enseignant distribue le texte ci-dessous et introduit la règle (*Observez*). Les flèches montrent comment le sujet de la forme passive devient complément d'objet direct dans la forme active et comment le sujet indéterminé, qui dans ce cas signifie « les chercheurs, les scientifiques… » est exprimé en français par le pronom indéterminé « on ».

Des cellules d'une glande mammaire, productrices de lait, sont prélevées chez une brebis blanche puis mises en culture dans un milieu approprié pendant quelques jours.
Parallèlement, après stimulation des ovaires chez une brebis à tête noire, des ovocytes sont recueillis, puis énucléés.
Les cellules de glande mammaire et les ovocytes énucléés sont mis en contact et fusionnés.
Sur les 247 cellules ainsi obtenues, seuls 29 embryons se développent. Ils sont réimplantés dans l'utérus de 13 brebis à tête noire. Cinq mois plus tard, après une gestation de durée normale, l'une d'elles donne naissance à une brebis blanche appelée Dolly.

Observez :
Des cellules d'une glande mammaire, productrices de lait, sont prélevées chez une brebis blanche….



On prélève des cellules d'une glande mammaire chez une brebis blanche….
Les scientifiques prélèvent
Le chercheur écossais prélève

Relevez dans le texte d'autres phrases identiques.

Transformez-les comme dans le modèle.

5 Enseigner la compréhension de l'oral

Qu'est-ce qu'écouter ?

La compréhension de l'oral est partout : 40-50% des adultes passent leur temps à écouter (Gilman & Moody, 1984). La production et la réception orales sont difficilement dissociables. L'interaction verbale repose sur une collaboration mutuelle où l'écoute et la parole se relaient. Même la communication à sens unique (émissions de radio, annonces, conférences universitaires) est destinée à un auditeur. Le message est destiné à un auditeur qui doit le comprendre et agir en conséquence.

En outre, la compréhension orale est une compétence, ce qui signifie qu'elle peut être développée par la pratique. Dans l'enseignement des langues ainsi que pour EMILE, il est important que les étudiants soient suffisamment exposés à la langue cible pour écouter, à la fois l'enseignant et les autres dans la classe.

L'écoute est un processus interactif. L'écoute est l'interaction de processus descendants (top-down) et ascendants (bottom-up).

L'écoute descendante (top-down)

Les auditeurs s'appuient sur des processus descendants quand ils utilisent leurs connaissances préalables pour comprendre la signification d'un message. Les connaissances préalables incluent les acquis sur le sujet, le contexte du passage, le type de texte, la culture ou d'autres informations ou schémas stockés dans la mémoire à long terme (les séquences typiques ou les situations dans lesquelles la connaissance du monde est organisée). Les auditeurs utilisent les éléments lexicaux et les indices contextuels pour former des hypothèses et explorer le sens du passage.

Peterson (1991) et Brown (2001) distinguent les compétences descendantes suivantes:

- distinguer les émotions,
- obtenir l'essentiel,
- reconnaître le sujet,
- utiliser les structures du discours pour améliorer les stratégies d'écoute,
- identifier le locuteur,
- évaluer les thèmes,
- trouver l'idée principale,
- trouver les détails qui aideront la compréhension,
- faire des déductions.

L'écoute ascendante

D'autre part, les auditeurs utilisent aussi des processus ascendants quand ils s'appuient sur leurs connaissances linguistiques pour comprendre la signification d'un message. Ils construisent le sens en partant des sons, des mots, des relations grammaticales pour arriver au sens lexical dans le but de déchiffrer le message final. La compréhension orale ne traite pas les processus ascendants et descendants séparément, il s'agit plutôt d'un parcours interactif et interprétatif où les auditeurs utilisent à la fois leurs savoirs et leurs connaissances linguistiques pour comprendre les messages. Les auditeurs utiliseront un processus plutôt qu'un autre en fonction de leurs connaissances de la langue, du sujet ou de l'objet de l'écoute.

Peterson (1991) et Brown (2001) distinguent les compétences ascendantes suivantes:

- distinguer l'intonation dans les phrases,
- distinguer les phonèmes (c'est-à-dire la plus petite unité phonétique capable de transmettre du sens dans une langue),
- écouter la terminaison des mots,
- reconnaître les configurations syllabiques,
- être conscient des « mots du discours », des phatèmes dans le discours informel,
- reconnaître les mots, distinguer la limite des mots,
- repérer les détails,
- distinguer les mots lexicaux et les mots grammaticaux selon l'intonation,
- trouver la syllabe accentuée,
- reconnaître les mots à voyelles non-accentuées ou centrales,
- reconnaître quand les syllabes ou les mots sont avalés,
- reconnaître les mots quand ils sont reliés entre eux dans un flot de paroles,
- utiliser l'accentuation, l'intonation et l'emphase pour repérer les informations importantes.

Pourquoi écouter ?

La compréhension orale a longtemps été une compétence «négligée» dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues jusqu'au jour où, il n'y a pas si longtemps, nous avons appris que la compréhension orale et la lecture qui jusqu'à lors avaient été qualifiées de compétences « passives » et « réceptives » étaient en fait un processus psycholinguistique actif et complexe.

L'écoute active est un processus d'interprétation dans lequel les auditeurs établissent des correspondances entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils savent déjà (Vandergrift, 1999).

L'écoute constitue un élément important dans un certain nombre de théories et de modèles d'apprentissage des langues, tels que l'hypothèse de Krashen / une approche pour la Compréhension et la « Total Physical Response » d'Asher.

Ces deux approches s'appuient sur l'acquisition de la langue maternelle qui se caractérise par de longues périodes de silence au cours desquelles l'enfant est le plus souvent plongé dans une écoute ambiante. Certaines de ces théories ont eu une influence sur les méthodes d'enseignement des langues (par exemple « l'approche naturelle » de Burt et

Dulay), ainsi que dans l'enseignement EMILE, où on met très largement l'accent sur l'écoute.

La compréhension orale est une compétence importante dans un contexte EMILE. Les plus jeunes apprenants EMILE s'en remettent entièrement à ce que l'enseignant leur apporte à l'oral pour apprendre la discipline et la langue, le discours de l'enseignant continue d'être le mode majoritaire d'input dans les classes EMILE tout au long du cursus. Au niveau universitaire, si non auparavant, les conférences constituent une des principales sources d'information. Si dans l'apprentissage en L1 écouter passivement le discours de l'enseignant n'est pas considéré comme bénéfique pour l'apprenant, dans un contexte EMILE en revanche l'apprentissage implicite de la langue comme de la matière se fait par le biais de l'écoute.

(Cf. ci-dessous des suggestions pour savoir comment enseigner la compréhension de l'oral dans les classes EMILE.)

Comment enseigner la compréhension de l'oral ?

Il est impératif d'apprendre aux apprenants comment écouter. En effet, l'écoute étant considérée comme un processus et non plus comme un produit fini, la responsabilité de l'apprentissage appartient désormais à l'apprenant, le rôle de l'enseignant se limitant à l'aider à devenir autonome en lui donnant, par exemple, des stratégies qu'il pourra mettre en œuvre pour améliorer sa compréhension orale.

Étayage de l'écoute

De toutes les compétences langagières (écouter, parler, lire et écrire), l'enseignement de la compréhension de l'oral, dans un environnement centré sur l'apprenant où l'objectif est de développer l'autonomie, requiert surtout l'étayage de cette compétence. Ceci, parce que la compréhension orale est une compétence réceptive, qui se passe à l'intérieur de la tête de l'auditeur/l'auditrice, d'une manière apparemment passive et cachée à l'observateur.

Dans l'enseignement de l'écoute, il est important de faire en sorte que les apprenants soient conscients de la métacognition et des stratégies qu'ils utilisent, puis de leur apprendre un répertoire de stratégies d'écoute efficaces et enfin de les leur faire pratiquer, en supprimant progressivement le recours à des formes d'étayage. Par la suite, le choix et l'utilisation des stratégies d'écoute incombent entièrement à l'étudiant autonome.

Étayage de la langue

Un(e) enseignant(e) EMILE fournit constamment aux apprenants un étayage de la langue quand il/elle veut se faire comprendre (selon l'hypothèse de Krashen). La répétition, la reformulation, l'utilisation de synonymes et d'antonymes, la périphrase, les questions, les commentaires et la stimulation représentent quelques exemples de l'étayage de la langue orale.

Étayage visuel

On entend par étayage visuel des images, des cartes, des graphiques, des tableaux et autres organisateurs graphiques qui aident l'auditeur/l'auditrice à structurer l'information qu'il/elle écoute et à prêter attention aux aspects clés du contenu. Des genres spécifiques d'écoute, comme le cours magistral, peuvent être étayés par grilles en T (on fait 2 colonnes, on donne un titre à chaque colonne ; les apprenants ajoutent les informations sous chacune des rubriques). Cela les aide à clarifier, à comparer et à établir des priorités. Les diagrammes de Venn guident la comparaison et le contraste. Ils aident également à identifier les domaines connexes.

Comment enseigner des stratégies d'écoute ?

Qu'est-ce que des stratégies d'écoute ?

Les auditeurs/auditrices utilisent des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives pour faciliter la compréhension et rendre leur apprentissage plus efficace. Les stratégies métacognitives sont importantes parce qu'elles permettent de contrôler ou de diriger le processus d'apprentissage de la langue. Les stratégies cognitives manipulent la matière à apprendre ou appliquent une technique spécifique lors d'un exercice d'écoute. Les stratégies socio-affectives décrivent les techniques que les auditeurs/auditrices utilisent lorsqu'ils/elles collaborent avec d'autres, qu'ils/elles vérifient leur compréhension ou qu'ils/elles contrôlent leurs émotions. (O'Malley & Chamot, 1990, Vandergrift, 1997).

Que dit la recherche sur l'enseignement, l'apprentissage et l'utilisation de stratégies d'écoute ?

La recherche montre que les auditeurs/auditrices les plus compétents utilisent plus de stratégies métacognitives et qu'ils/elles sont plus flexibles dans l'utilisation de celles-ci que leurs pairs moins habiles (par exemple, Goh, 1998).

Il semble que les auditeurs/auditrices de haut niveau sont en mesure de choisir parmi un vaste répertoire de stratégies, de choisir et d'utiliser avec souplesse les stratégies qui conviennent en fonction des exigences de la tâche à accomplir contrairement aux moins performant(e)s qui disposant de peu de stratégies, n'arrivent pas à choisir celles qui conviendraient pour l'accomplissement d'une tâche.

Il semble également que les activités stratégiques tendent à être relativement figées si les apprenants ne sont pas guidés dans la sélection et l'utilisation des stratégies, ceci parfois malgré l'aide reçue pendant l'accomplissement d'une tâche.

Une des difficultés à enseigner des stratégies d'écoute réside dans la nature même de l'écoute, éphémère et non-visible ; cet aspect de l'écoute peut contribuer au fait que les apprenants ont de mauvaises notes en compréhension orale, et contribuer par voie de conséquence à leur manque de motivation et leur relatif échec en langue étrangère. Graham, 2006).

Si l'impact de l'enseignement de stratégies d'apprentissage est controversé, il est cependant prouvé qu'un enseignement cohérent et à long terme est en mesure

d'améliorer les activités stratégiques des apprenants et de conduire à de meilleurs résultats. (Graham & Macaro, 2007, Graham et al., 2008).

En conclusion, il est probable que les apprenants qui ont été exposés à la langue étrangère pendant une longue période et ont ainsi l'habitude de se concentrer sur le contenu en réception orale disposent de plus de stratégies d'écoute que les apprenants dont l'exposition à la langue est plus limitée.

Un environnement EMILE offre de nombreuses opportunités pour le développement et l'utilisation de stratégies d'écoute telles que l'anticipation et l'identification du vocabulaire de base, stratégies importantes à apprendre, surtout pour ceux/celles qui ont du mal à utiliser des stratégies (Graham & Macaro, 2007).

L'écoute est une compétence importante dans un contexte EMILE car l'exposition à la langue est importante pour l'acquisition de la langue. Il faut non seulement exposer les apprenants au discours de l'enseignant, mais aussi à d'autres supports tels que les vidéos, les podcasts, les films et documentaires en particulier si l'enseignant n'est pas un locuteur natif de la langue cible.

Ces supports authentiques en relation avec la discipline fournissent des informations précises et mises à jour sur le thème étudié, des échantillons de parlers différents et offrent ainsi aux apprenants la possibilité d'apprendre à comprendre des variantes particulières et régionales de la langue cible.

En outre, l'écoute d'échantillons authentiques portant sur la discipline fournit des échantillons aux caractéristiques linguistiques typiques du registre et des modèles de registre académique que les apprenants peuvent adopter.

De toute évidence, l'enseignant veillera à adapter les matériels à son public. Comme il n'est pas possible de retoucher le matériel vidéo ou audio aussi facilement que les supports écrits, l'enseignant aura recours à des activités d'étayage - activités de pré-écoute, écoute, post-écoute ; étude préalable du vocabulaire de base - pour faciliter la compréhension des supports oraux.

Cf. ci-dessous une autre option pour accroître le potentiel d'apprentissage des élèves.

Enseigner des stratégies d'écoute

Il semble que les apprenants diffèrent en termes de choix de stratégies (par exemple, Graham et al., 2008). Ceci signifie qu'avant d'apprendre à des apprenants à devenir plus stratégiques on doit commencer par lister les stratégies dont ils disposent et la manière dont ils s'en servent. Ensuite, on enseignera les stratégies en situation de classe réelle. De bons résultats peuvent être obtenus à condition de consacrer assez de temps à l'enseignement des stratégies et de le faire systématiquement (Graham & Macaro, 2007). En s'appuyant sur les résultats de leur étude, Graham et Macaro (2007) suggèrent d'enseigner les stratégies de la manière suivante :

1. Utiliser des textes et des tâches que vous utiliseriez normalement avec votre classe, afin que les apprenants acceptent plus facilement leur formation en stratégies.

2. Lire la transcription et écouter l'enregistrement de façon à essayer d'anticiper les difficultés des apprenants, au-delà évidemment du vocabulaire inconnu. Ces difficultés peuvent comprendre : les liaisons et autres facteurs qui compliquent la compréhension des mots connus ou qui compliquent le repérage du début et de la fin des unités de sens ; un long document dans lequel les détails les plus importants ne sont pas évidents.

3. Ne pas abuser du contexte ou du «sens commun» pour trouver le sens d'un texte. Cela conduit souvent les apprenants à faire des hypothèses erronées et à ignorer ce que le texte dit effectivement.

4. Commencer par les stratégies les simples telles que l'anticipation: faire des hypothèses sur le vocabulaire et le contenu probables, vérifier ensuite en prêtant attention aux négations et aux adverbes.

5. Compléter ce travail avec un « entraînement de l'oreille » qui aide les apprenants à décomposer la langue qu'ils entendent; cette approche laisse plus de place à des processus mentaux permettant de se concentrer sur le choix de stratégies.

6. Une fois que l'on a mis en place une stratégie, rappeler aux élèves de l'utiliser lors d'autres activités d'écoute. Espacer petit à petit ces rappels car les apprenants doivent être capables d'utiliser des stratégies de façon autonome. (Graham & Macaro, 2007, 168 -169).

Il semble que l'enseignement des connaissances métacognitives et des stratégies métacognitives ait donné des résultats encourageants auprès d'auditeurs de langues étrangères. La classification des connaissances métacognitives la plus connue est celle de Flavell (1976). Il s'agit d'une classification en trois catégories : les personnes, les tâches et les stratégies.

- Les variables de personne : les traits personnels et universels qui influencent l'apprentissage,
- Les variables de tâche : l'objectif, les exigences et la nature des tâches d'apprentissage,
- Les variables de stratégie: la connaissance sur l'efficacité de certaines stratégies pour résoudre une tâche.

Des niveaux élevés de connaissances métacognitives sont importants pour les apprenants autonomes, qui sont en mesure de prendre en charge leur propre apprentissage.

Aider les élèves à comprendre quels types d'apprenants ils sont, à comprendre comment ils apprennent le mieux (les variables de personne), les guider pour qu'ils puissent évaluer ce qui est requis pour la bonne exécution de certaines tâches (la variable de tâche) et, enfin, leur apprendre à sélectionner les stratégies et techniques les plus appropriées pour accomplir une tâche (la variable de stratégie), voilà ce qui permet d'améliorer l'apprentissage et l'autonomie des apprenants (Goh et Taib, 2006).

Questionnaire sur la prise de conscience métacognitive pour la compréhension auditive (MALQ)

Le MALQ est un questionnaire destiné à évaluer la perception métacognitive des auditeurs en L2 et l'utilisation des stratégies (Vandergrift et al., 2006).

Il comporte 21 items portant par exemple sur la résolution de problèmes, la planification, l'évaluation. La figure 5.1 ci-dessous présente la totalité du questionnaire qui peut être utilisé pour évaluer la perception métacognitive des apprenants et donc renseigner les apprenants sur eux-mêmes en tant qu'apprenants (personne et tâche/connaissance des stratégies, Flavell, 1979 ; Vandergrift et al., 2006): ce qu'ils savent et ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour devenir de meilleurs auditeurs.

Appendix

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Type scale	Strategy or belief/perception						
Planning-evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

Figure 5. 1 Questionnaire sur la prise de conscience métacognitive pour la compréhension auditive (Vandergrift et al., 2006, 462)

Le tableau 5.1 ci-dessous présente une sélection de stratégies d'écoute et des suggestions d'application à l'enseignement EMILE.

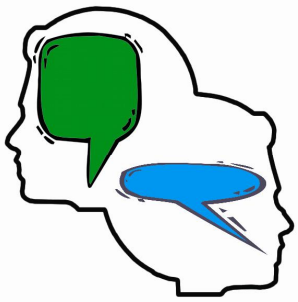
Tableau 5.1. Stratégies pour la compréhension orale et activités

Stratégies	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
Activer les connaissances antérieures	Utiliser les connaissances antérieures et les acquis en langue cible pour interpréter. (Solliciter les connaissances antérieures par le biais de questions, quizz, etc.)
Utiliser les bruits, les voix, le lexique du support oral pour deviner le sens de mots inconnus ou trouver des informations manquantes	Inférer à partir du contexte, des mots connus, des indices visuels. Puiser dans sa connaissance du monde. Appliquer sa connaissance du monde à la langue cible. Encourager les apprenants à deviner à partir de questions de compréhension, vrai/faux, textes lacunaires, etc.
Utiliser des supports visuels	Prévoir des scènes, objets, événements qui peuvent être décrits (Demander aux apprenants de dessiner ce qu'ils entendent ou leur donner des images et leur demander de les ranger dans leur ordre d'apparition dans le texte ou dans l'ordre chronologique ou selon un schéma : cause/conséquence.) Montrer seulement une séquence et demander de continuer. Demander de compléter un puzzle pendant l'écoute.
Résumer oralement l'information entendue	Reconstruire le sens en utilisant les mots entendus. Guider les apprenants avec des graphiques, des diagrammes ou des questions qui se concentrent sur l'essentiel.
Situer le passage dans un contexte social ou linguistique, établir des relations à partir d'un mot clé, relier deux parties du texte.	Relier une interprétation à un plus large contexte social, linguistique. Demander aux apprenants d'imaginer le contexte linguistique et social, l'environnement ; de faire le portrait des interlocuteurs entendus dans le passage.
Classer, organiser l'information à retenir de manière à améliorer la compréhension et la mémorisation.	Les apprenants doivent préparer des organisateurs graphiques pour traiter l'information. Cela peut constituer un projet.
Répéter mentalement ou oralement un mot ou une expression de la langue cible.	Traiter le texte au niveau linguistique en répétant, par exemple, des mots ou des phrases de façon à exercer la prononciation ou en écoutant plusieurs fois le texte.
Souligner le point central qui doit être résolu dans une tâche ou identifier un aspect de la tâche qui entrave sa réussite.	Evaluer l'importance des parties difficiles et décider soit de les ignorer soit de tout mettre en œuvre pour les (faire) expliquer.
Vérifier la compréhension du texte.	Poser des questions précises sur les faits.
Substituer des mots, expressions ou phrases par des équivalents en L1.	Trouver des équivalents en L1 pour les mots-clés sélectionnés. Traduire une suite d'énoncés. Travailler sur le vocabulaire et les expressions du texte en associant les expressions de la langue cible et leurs équivalents en L1 avant, pendant et après l'écoute.
Anticiper avant et pendant l'écoute.	Avant l'écoute, anticiper le contenu global en s'appuyant sur le contexte et les connaissances antérieures. Anticiper les détails en s'appuyant sur le contexte et les connaissances antérieures. Utiliser un support visuel ou introduire du vocabulaire pour permettre aux apprenants d'anticiper le sujet abordé dans le texte.

Sensibiliser aux activités d'écoute, anticiper pendant l'écoute.	Faire des hypothèses de contenu sous différentes formes. S'entraîner à la prononciation de mots potentiels (mots de la matière). Fixer des objectifs d'écoute. Faire des activités de sensibilisation régulièrement (écouter la prononciation de nouveaux mots, écouter avec la transcription sous les yeux, noter les mots de la matière contenus dans de courts énoncés, identifier des unités de sens dans des phrases de longueurs différentes, identifier des intonations et leur valeur communicative, identifier les marques du discours et leurs fonctions, identifier les mots les plus importants dans de courts énoncés.) S'assurer que les apprenants comprennent ce que l'on attend d'eux en leur demandant de répéter la consigne ou en leur posant des questions sur la consigne.
Noter les mots-clés et les idées pendant l'écoute	Noter les mots-clés du contenu. Se mettre d'accord sur les symboles à utiliser pendant la prise de notes en général et avant chaque activité d'écoute en particulier.
Se servir des acquis que l'on a dans une langue pour mieux comprendre une autre langue	Faire une liste de mots de même origine (mots apparentés).
Utiliser les références disponibles dans la langue cible y compris les manuels ou les activités déjà réalisées.	Permettre aux apprenants de rechercher des informations pertinentes dans leur manuel, cahier, leurs notes ou sur Internet.
Vérifier, contrôler, corriger sa compréhension pendant la réalisation d'une tâche, être conscient des exigences de la tâche.	Vérifier sa compréhension pendant l'écoute en s'appuyant sur le contexte et les connaissances antérieures. Continuer d'écouter en dépit des difficultés. Se concentrer sur la tâche. Noter les expressions ou les idées difficiles de façon à y revenir après l'écoute.
Vérifier la concentration ou évaluer l'utilisation de stratégies, évaluer la tâche.	Evaluer la compréhension en utilisant le contexte, les connaissances antérieures et les ressources extérieures. Déterminer la valeur potentielle de la suite de l'extrait proposé.
Se concentrer sur une information spécifique.	Pratiquer l'écoute sélective en fonction de l'objectif.
Se concentrer plus globalement sur la tâche et le contenu.	Écouter l'essentiel. Déterminer la valeur potentielle de la suite et adapter l'intensité de l'attention en fonction. Retenir des mots ou expressions à traiter ultérieurement.
Ecouter des séquences (expressions ou phrases) plutôt que des mots isolés	Prêter attention aux marques du discours, aux supports visuels, au langage du corps, aux intonations, aux silences. (Varier les sources/supports : utiliser la vidéo, la télé ou des DVD aussi souvent que possible.)
Montrer aux « orateurs » que le message n'est pas passé.	Paraphraser les propos des locuteurs pour vérifier la compréhension.

Commenter le support oral.	(Discuter de l'activité avec les apprenants.)
Utiliser les gestes et actions, la communication paralinguistique pour indiquer à l'interlocuteur qu'il peut continuer.	Utiliser les gestes et la communication non-verbale.
Demander des explications, vérifications, reformulations ou des exemples sur la langue et/ou la tâche.	Demander au locuteur de clarifier et de répéter. Utiliser la langue pour négocier le sens (cf. Enseigner la production orale, 3.2.3 Enseigner et pratiquer comment demander de clarifier et de répéter.)
Se mettre en condition favorable d'écoute.	Apprendre à se détendre avant et pendant l'écoute. Ne pas se décourager.

D'après O'Malley, J. M., Chamot, A. U. & Küpper, L. (1989), Young, M.Y.C.(1997) et Goh, C.C.M.(2000, 2002).



6 Enseigner la production orale

Qu'est-ce que communiquer à l'oral ?

La communication orale est un processus interactif dans lequel un individu prend alternativement le rôle de locuteur et d'auditeur, ce qui inclut à la fois des composantes verbales et des composantes non verbales. Le discours oral - conversations, discussions et débats - s'apparente plus à l'interaction orale (langage du corps, communication non verbale) qu'à la production orale. Dans le cas de la production orale, le public n'est pas forcément présent: pour preuve, la communication radiophonique ou télévisuelle où le public n'est pas censé interagir ou encore les discours formels, exposés et conférences.

Dans un contexte EMILE, les objectifs linguistiques sont déterminés par la discipline. Cela signifie que la production orale dans les classes EMILE concerne la langue académique et remplit des fonctions académiques plutôt que sociales ou conversationnelles. L'emploi de la langue académique est en relation avec le développement cognitif, ainsi, pour l'enseignement de la discipline, le niveau secondaire est évidemment une plateforme plus naturelle pour produire le discours académique oral que le niveau primaire, où le développement cognitif et la compétence linguistiques sont moins avancés.

Au niveau primaire, l'interaction sociale représente le but principal de l'apprentissage linguistique, mais lorsqu'on enseigne des contenus on peut introduire le langage académique dès l'école primaire pourvu qu'il soit adéquatement étayé.

Pourquoi communiquer à l'oral ?

Utiliser la langue pour communiquer des contenus signifiants développe aussi bien l'apprentissage linguistique que celui de la discipline. Un enseignement EMILE favorise un style d'enseignement interactif : les étudiants ont plus d'opportunités d'interagir verbalement avec l'enseignant ou avec leurs copains en utilisant la L2. Toutefois, comme la langue de travail n'est pas la langue maternelle des apprenants, il est nécessaire de leur fournir un certain nombre d'occasions de discuter des contenus entre eux et avec l'enseignant : négociation du sens. C'est ainsi que les malentendus sont levés et que les apprenants comme l'enseignant peuvent vérifier si ce qui a été appris l'a été correctement.

En discutant sur la façon de trouver et de sélectionner les ressources linguistiques pour exprimer des contenus, les apprenants sont amenés à discuter aussi des formes de la langue.

Il s'agit d'un processus actif dans lequel les étudiants prennent conscience des caractéristiques formelles du message qu'ils sont en train de produire, des problèmes linguistiques qu'ils doivent affronter avant d'essayer de les résoudre. Le retour qu'ils vont obtenir de leurs pairs les aide à réajuster leur production et, enfin, à résoudre un problème à travers le langage. C'est ce que Merril Swain (2006) appelle *languaging*, néologisme anglais qui signifie, adapter la langue au fur et à mesure. Cela est appelé aussi négociation de la forme. Ce sont plus particulièrement les étudiants avancés qui sont censés bénéficier de la discussion sur les aspects formels de la langue d'apprentissage.

Comment enseigner la production orale ?

Travailler avec la langue académique dans la classe peut être stimulant. On sait que ce sont les enseignants qui parlent dans la classe et que le temps de parole des apprenants ne représente qu'un petit pourcentage. En outre, le discours des apprenants consiste souvent à répondre d'un seul mot aux questions de l'enseignant, il est très rare en effet que les étudiants prennent l'initiative de la parole ou posent une question dans la classe. C'est l'enseignant qui pose la plupart des questions et celles-ci amènent souvent des réponses directes et factuelles concernant généralement ce qui vient d'être appris.

Par ailleurs, il n'y a pas d'études systématiques sur les capacités cognitives et leurs relations avec les fonctions du langage académique dans un environnement EMILE mais on peut supposer que ce genre d'activités n'est pas davantage répandu dans un enseignement traditionnel.

La perspective linguistique dans l'enseignement d'une discipline comme ressource pour produire du sens impliquerait que l'enseignement du contenu et les fonctions du langage académique soient une partie intégrante de cet enseignement.

On pourrait augmenter le temps de parole dans la classe en fournissant un enseignement explicite sur les fonctions du langage académique et en proposant des activités qui stimulent les capacités cognitives ; peut-être atteindrait- on ainsi une meilleure intégration entre la langue et le contenu et, en définitive, un meilleur apprentissage.

Tableau 6.1. Capacités cognitives et fonctions du langage académique (d'après Zwiers, 2004)

Capacités cognitives	Exemples de tâches	Etayer le vocabulaire	Amorces de phrases
Analyser	• Décrivez le processusde fabrication du fromage • Décrivez le processusde purification de l'eau • Imaginez que vousêtes votre cœur ; décrivez ce qui arrive quand vous faites 10 pompes. • Analysez les effets durefroidissement sur l'acier, matériau de construction	analyser, analyse, parties, éléments, composantes, aspects, dimensions, catégories, relations	• Quand nous décomposons (une fraction), nous observons… • Les différents éléments sont reliés de la façon suivante : …. • Peut-on décomposer en éléments ? • *a* est en relation avec…. • La fonction de… est…. • Chaque élément joue un rôle fondamental. En premier lieu…. • Si nous regardons de plus près… • Il y a un autre aspect • La première étape consiste à…. / L'étape suivante consiste à…. • Cette phase prend environ trois heures…. • On distingue lesphases suivantes / On distingue 4 phases principales : ….. • Les propriétés changent…
Comparer	• Comparez l'âge moyen du mariage dans les différents pays européens. • Comparez deux animaux (par exemple : la loutre et le castor) • Comparez les caractéristiques des différents parallélogrammes : carré, losange… (étayage par diagramme de Venn) • Comparez deux régimes alimentaires (repas équilibré et fast food).	comparez avec… une comparaison, une analogie, des ressemblances, le même, la même, être pareil à…	• Ils sont semblables parce que… • Il est semblable à… mais il diffère au niveau de… /par… • Contrairement à ce que… • Tous les deux diffèrent parce que l'un…. tandis que l'autre…. • Il est important de distinguer parmi …. • Ce résultat est incompatible avec … • En dépit de leurs ressemblances, ils sont différents à cause de…
Résoudre des problèmes	• Discutez du problème suivant : les conséquences des fast food sur la santé (deux équipes : pour ou contre) • Vous avez 30 minutes	résoudre, solutions possibles, problèmes, hypothétique, peut-	• Le problème principal est… • Je pense que la réponse est… parce que • Il y a un conflit entre…. • C'est le problème majeur…

	pour trouver des solutions au problème du réchauffement climatique. • A votre avis, devrait-on interdire le clonage ?	être, probablement, vraisemblablement, un défi, un obstacle.	(pour différentes raisons) • Il y a plusieurs façons de le résoudre • La meilleure solution consiste à… • Je suppose que…/imaginons que • Les aspects négatifs de cette solution sont…
Persuader	• Persuader votre professeur de vous donner une journée de vacances • Essayez de convaincre vos parents de vous acheter une bicyclette/une camera ou un vêtement qui coûte très cher • Persuadez quelqu'un qui mange de la viande de devenir végétarien	persuader, la persuasion, persuasive, convaincre, la conviction, d'une part…d'autre part, les problèmes qui en découlent, un argument, argumenter, revendiquer, soutenir, un avantage, un inconvénient	• Il y a plusieurs raisonsqui me font penser que …/ • D'abord (parce que)… Ensuite (parce que)… • Même si tout le monde n'est pas d'accord avec moi, je pense que… • On discute beaucoup pour savoir si… • Ces faits / raisons /données suggèrent fortement que… • Certains se prononcent pour…/contre… • Admettons que/J'admets que… • Il est tout aussi vital de considérer… • C'est bien, mais je pense que les preuves montrent que…

L'interaction orale et des activités de production

Le tableau ci-dessous donne l'exemple de certaines activités qui peuvent être utilisées pour stimuler laproduction orale dans les classes EMILE. Une règle simple consiste à dire que plus les étudiants sont avancés moins leur apprentissage a besoin d'être étayé et vice versa. Les étudiants avancés devraient se concentrer davantage sur des activités productives: préparer des discours improvisés ou préparés et on devrait leur demander de produire des énoncés plus longs et plus élaborés que les débutants, qui ont besoin de plus de soutien. Evidemment, tous les étudiants EMILE tirent profit des aides linguistiques spécifiques au contenu que l'on peut mettre en place, tels que les canevas et les organisateurs graphiques.

Tableau 6.2 Activités pour la production orale dans l'apprentissage de la discipline

Activité	Contexte	Étayage
Lire un texte écrit à haute voix	Lettre, article de journal	Lettre ou article de journal (presse papier)
Réaliser des expériences et en expliquer oralement le déroulement Décrire oralement un processus.	Expérience de laboratoire Toute description de processus, ex : la purification de l'eau	Compte-rendu de laboratoire, diagrammes/ organigrammes, images d'un processus
Faire des exposés	Faire un exposé, un discours, une démonstration	Parler à partir de notes ou d'un texte écrit ou de supports visuels
Argumenter Participer à un débat	Débats, jeux de rôle	Cartes avec instruction pour chaque rôle
Interagir avec ses copains dans un travail de groupe ou dans un projet	Toutes les situations de travail de groupe ou travail coopératif	Support du groupe, stratégies sociales,
Jeux de rôle, simulations	Situations pour se mettre à la place de… Exemples : imaginez que vous êtes une cellule, un client en colère, un chanteur pop célèbre…	Cartes avec instruction pour chaque rôle Support du groupe, stratégies socio-affectives
Jeux	Tout contenu qui peut être transformé en jeu, devinette,	Règle du jeu, indices, cartes à jouer
Négocier en reformulant et en (s') échangeant des brouillons	Négociation de la forme, comptes rendus de laboratoire, copies	Mots de l'échange et de la rétroaction (feedback), canevas

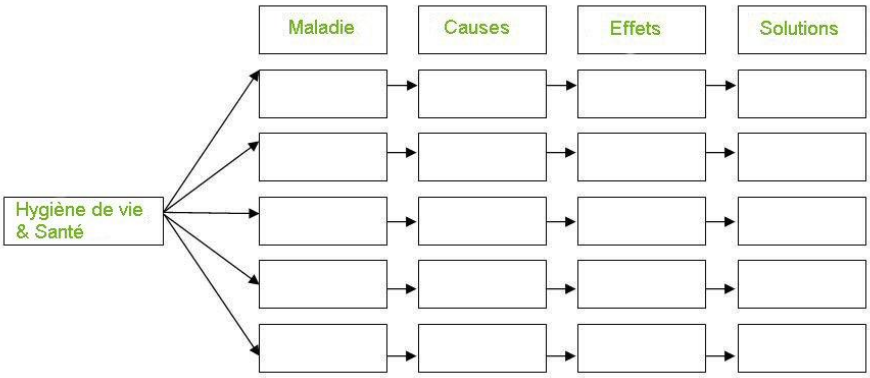
Enseigner les stratégies de production orale

Pour parler de façon appropriée, l'apprenant doit être capable de *prévoir* (*planifier*) et d'*organiser* un message (aptitudes cognitives), *formuler* un énoncé (aptitudes linguistiques), *prononcer* l'énoncé (aptitudes phonétiques).

Pour réaliser sa tâche avec succès, il devra - selon son niveau et la nature de la tâche - mobiliser des stratégies de production.

Tableau 6.3	
Stratégies	Mise en pratique dans la classe EMILE
Planifier	Tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant, rechercher des informations ou de l'aide pour combler d'éventuelles lacunes en tenant compte du destinataire ou de l'auditoire.
Compenser	Utiliser un mot inadéquat et des gestes pour clarifier ce qu'on veut dire, franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris, utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.
Contrôler et corriger	Recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication, corriger ses erreurs après en avoir pris conscience ou si elles ont débouché sur un malentendu.
Développer une compétence lexicale	Mémoriser les éléments lexicaux - expressions figées, éléments préfabriqués - utilisés en L2.

Le tableau 6.4 ci-dessous contient un certain nombre de stratégies pour la production orale qui permettent d'étayer l'apprentissage. En effet, l'étayage aide et encourage l'apprenant à construire en s'appuyant sur des connaissances acquises avec l'aide de l'enseignant et de ses pairs plus compétents.

Tableau 6.4	
Stratégies pour la production orale	Mise en pratique dans la classe EMILE
ÉTAYER	
Fournir un support visuel	Des visuels servent de point de départ à des activités variées : description, explication, commentaire, interprétation, comparaison, analyse ou discussion. On peut par exemple : • en histoire : décrire, comprendre, commenter une gravure, un tableau, une caricature, une affiche de propagande, un dessin satirique… • en géographie : comprendre une carte, commenter une pyramide des âges, analyser un graphique, analyser un paysage à partir d'une photo… • en histoire, géographie, sociologie : décrire et comparer deux images pour expliquer / justifier une évolution… • en sciences : décrire le déroulement d'une expérience, décrire un phénomène naturel
Fournir un support sonore	Un enregistrement audio ou une vidéo fournissent des apports de langue, des modèles que les apprenants peuvent réutiliser ensuite.
Fournir un support écrit	• Organigrammes, cartes mentales • Tableaux qui récapitulent des avantages et des inconvénients, des causes et des conséquences • Notes • Listes de points à classer (ordre logique, chronologique…) • Lire et compléter un tableau permet à l'apprenant de prendre conscience de la structure d'un texte. Un tableau permet de se concentrer sur les idées et leur enchaînement et fournit des outils linguistiques. (Voir ci-dessous, Keith Kelly, NILE 2003).  Vous pouvez dire : - *est causé(e) par…. / peut être provoqué(e) par…/ résulte de…* - *conduit à … / provoque….* - peut être évité(e) si…, à condition de…

Etayer l'oral pour l'interaction

Apprendre à interagir implique plus qu'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. Le rôle de l'interaction entre enseignant et apprenants et apprenants entre eux est essentiel pour apprendre à utiliser la langue de l'apprentissage. La perspective socio-culturelle de l'apprentissage place l'interaction dans la zone de développement proximal essentiel à l'apprentissage. La citation suivante du Conseil de l'Europe décrit l'activité stratégique des interlocuteurs impliqués dans une interaction :

« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existent aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord [...] »

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf , page 60.

Activer les connaissances acquises

Il est évident qu'interagir dans une langue étrangère n'est pas aussi simple que dans la langue maternelle. Les stratégies suivantes peuvent aider les apprenants à devenir des interlocuteurs compétents :

1. en les aidant à être conscients de ce qu'ils savent ;
2. en les aidant à trouver les idées principales, identifier le contexte, être conscients de l'organisation et de la structure textuelles, et construire le sens ;
3. en leur enseignant comment négocier le sens et avoir des échanges.

Le tableau 6.5 montre comment on peut activer la prise de conscience des connaissances acquises et du contexte.

Tableau 6.5

Stratégies	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
Encourager les apprenants à prendre conscience de ce qu'ils savent en faisant la liste de leurs connaissances (remue-méninges)	- <u>en réception orale ou écrite</u> : après une première écoute ou lecture, chaque apprenant donne le(s) mot(s) qu'il/elle a compris. L'enseignant les note au tableau. La classe essaie de relier les mots entre eux et de deviner le sens global. Les apprenants doivent d'abord négocier le sens puis vérifier leurs hypothèses en comparant avec le document source. - <u>vocabulaire</u> : *quels mots connaissez-vous ? quels mots avez-vous appris ? quels mots avez-vous retenus ?* - <u>grammaire</u> : *soulignez une analogie avec votre langue maternelle.*
Aider les apprenants à identifier/cerner le problème/ définir le contexte	- Identifier le sujet d'une conversation à partir de bribes : *de quoi parlent-ils ?* - Identifier le problème : *de quoi s'agit-il ?* - Noter les mots-clés : 3 /5 mots qui indiquent…….. - Reconnaître le type d'échange : formel, informel… - Délimiter le contexte : *identifiez les faits, le lieu, le temps, les acteurs…* - Définir le contexte à partir de données incomplètes : *imaginez ce qui s'est passé avant, imaginez la suite….*
Aider les apprenants à repérer l'organisation et la structure du texte	- Repérer le type de discours : descriptif, narratif, informatif, argumentatif… - Repérer les différentes parties : *quels sont les mots charnières ?* - Repérer les procédés utilisés pour : attirer l'attention, souligner un point, passer à un autre point.

La négociation du sens

Dans le cas de malentendus pendant une conversation, un apprenant peut :

1. corriger/reprendre ce qu'il a dit parce que son interlocuteur ne l'a pas compris et qu'il lui a demandé de répéter,
2. être corrigé : l'interlocuteur répète l'information en la reformulant, l'apprenant reçoit alors un nouvel *apport* (*input)* qu'il peut mémoriser et essayer d'intégrer/employer à son tour.

Le tableau 6.6 montre comment les apprenants peuvent négocier le sens.

Tableau 6.6	
Stratégies	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
Elaborer du sens	Travail de groupe ou à deux : chaque partenaire a une information que les autres n'ont pas, chacun doit interagir et coopérer. Exemples : - Associer un terme et sa définition - Associer un terme et son synonyme - Associer des mots et des images - Associer des images et des textes : chaque apprenant ougroupe d'apprenants a une illustration et un texte (légende, description, commentaire…) non-assortis. Pour reconstituer les paires, les apprenants doivent lire le texte, décrire l'image puis poser des questions à l'autre/aux autres. - Expliquer une carte, un graphique ou un tableau à son partenaire. • Quiz : « Trois choses que vous savez » et « Trois choses que vous voulez savoir » avec des repères pour formuler les questions. • Jeux : Les différentes équipes ont une minute pour deviner autant de mots que possible et obtenir un point pour chaque réponse correcte.
Négocier le sens	En groupes ou à deux : - Faire des hypothèses à partir du titre d'un texte écrit : à votre avis, de quoi parle ce texte ? quel est le sujet traité ? - Après la lecture : *est-ce que le titre est bien choisi ? Rend-il bien compte du contenu de l'article ? Voudriez-vous le changer ?* - Compléter un texte à trous : l'apprenant A a un texte avec des trous, l'apprenant B a la liste des informations manquantes. A commence à lire, B propose un mot. A et B doivent décider si la suggestion est appropriée ou non au contexte. - Compléter un texte écrit ou un discours (le milieu ou la fin) : *établissez les relations entre les idées, trouvez une bonne transition entre deux paragraphes / phrases et continuez ou concluez.* - Faire des hypothèses sur /Anticiper les causes et conséquences de faits. - Demander des précisions sur la tâche à accomplir : demander d'expliquer, de vérifier, de répéter, de reformuler, de préciser. - Comparer deux phrases dans la langue cible, dire laquelle des deux est correcte. La tâche consiste à identifier la phrase correcte, à expliquer en quoi l'autre phrase est incorrecte, à justifier au moyen de la règle de grammaire.
Participer à des échanges	- Identifier le type d'échange et le sujet de la conversation ; - Prendre la parole, suivre les changements de sujet, interrompre et céder la parole, garder la parole ; - Donner des signes d'accord et de désaccord ; - Exprimer des sentiments ; - Résoudre des problèmes : à deux ou en groupes, les apprenants collaborent pour expliquer le fonctionnement d'une machine, d'un organisme… - Vérifier des hypothèses ; - Imaginer des scénarios : *Que serait-il arrivé si l'Allemagne avait gagné la Seconde Guerre mondiale ?* - Répondre à une enquête : utiliser des questionnaires pour guider les apprenants à oser des questions à leurs copains dans la classe.

Langue utile pour négocier le sens

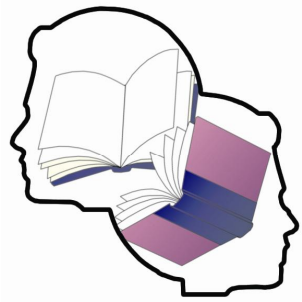
Ci-dessous quelques mots de l'échange :

RÉAGIR			
Dire que l'on comprend	Dire que l'on ne comprend pas	Exprimer son accord	Exprimer son désaccord
• Je comprends • Je vois • J'ai compris • Oui, oui	• Je ne comprends pas • Je ne comprends pas du tout / Je ne vois vraiment pas • Hein ?	• Moi aussi • Je suis (tout à fait) d'accord avec… • Je le pense aussi • C'est vrai/exact. • C'est sensé.	• Moi, non (plus) • Je ne suis pas (tout à fait d'accord) • Je ne partage pas du tout votre opinion • Je ne vois pas les choses comme ça • J'ai bien peur de ne pas pouvoir vous suivre sur cette voie • Je vois ce que vous voulez dire mais… • J'en doute

CLARIFIER	
DEMANDER DE PRÉCISER	RÉPONDRE
• Pourriez-vous répéter s'il vous plaît ? • Que voulez-vous dire par… ? • Désolé(e) je ne vois pas ce que vousvoulez dire • Pouvez-vous préciser ?/ Pourriez-vousêtre plus précis(e) ? • Voulez-vous dire que…? / Vous voulezdire que… • Si je vous comprends bien…	• Je veux dire que…/ Je voulais dire que • Je voulais dire par là que… • En d'autres termes… • Je ne voulais pas dire ça / Loin de moi l'idée de…

DEMANDER UN AVIS, UN CONSEIL	DONNER SON AVIS
• Que pensez-vous de… ? • Quelle est votre opinion sur… ? • Etes-vous d'accord sur ce point ? • Que suggérez-vous ? • Que feriez-vous ?	• (Personnellement) je pense que… • Pour moi, à mon avis, en ce qui me concerne… • Je crois que… • Il me semble que… • Honnêtement, j'ai l'impression que… • J'ai l'intime conviction que… • Je suis convaincu, persuadé que… • Je suis favorable à…. / opposé à….

INTERROMPRE	GARDER LA PAROLE
• Bon, est-ce que je peux poser une question ? • Est-ce que je pourrais prendre la parole ? • Pardon, excusez-moi mais... • Désolé(e) / Pardon de vous interrompre mais... • Je pourrais dire un mot ? • Est-ce que je pourrais ajouter quelque chose? • Je voudrais ajouter un commentaire si vous le permettez... • Je voudrais rebondir sur ce que vous venez dedire... • Que pensez-vous de ....?	• Laissez-moi finir s'il vous plaît. • Est-ce que je pourrais finir ma phrase ? • Un instant, je n'ai pas terminé. • Un instant, je vous redonne la parole immédiatement. • Je ne vous ai pas interrompu, alors laissez-moi continuer.



7 Enseigner la compréhension des écrits

Qu'est-ce que lire ?

La lecture élémentaire consiste à identifier les lettres individuelles et à reconnaître des chaînes de lettres formant des mots. Peu à peu, la reconnaissance des combinaisons fixes de lettres devient automatique, ce qui permet au lecteur de faire la différence entre des mots comme *ses*, *ces* et *c'est*, par exemple. Ce type de lecture qui peut être relativement rapide, précis et fluide, est appelé lecture mécanique (le décodage). En dépit de la fluidité et de la vitesse du lecteur, ce dernier lit d'abord pour reconnaître et non pour comprendre. Les compétences associées à la lecture mécanique sont parfaitement adéquates et justifiées, si la fonction de la lecture est de trouver rapidement des informations, par exemple, dans un programme ou un menu.

Une lecture mécanique rapide et fluide est nécessaire pour développer la lecture pour comprendre (le codage). Les contextes EMILE impliquent généralement ce genre de lecture, la lecture pour comprendre. Les élèves apprennent à lire à la fois le contenu et la langue. Lire pour apprendre est un processus actif. Cela ne représente pas un transfert passif de connaissances allant du livre à la tête (souvent vide) des lecteurs. En revanche, il s'agit d'un processus interactif dans lequel les objectifs de lecture du lecteur, ses connaissances antérieures (ses schémas), ses stratégies et le type de texte interagissent pour conduire à la compréhension et à l'apprentissage/l'intégration des savoirs.

Au cours des dernières années, on a davantage souligné une interaction simultanée d'un certain nombre de facteurs à plusieurs niveaux que la contribution de sous-compétences spécifiques.(Alderson, 2000).

On peut lire (ou écouter) selon un modèle ascendant (*bottom-up*) ou descendant (*top-down*). Dans le premier cas, la lecture se concentre sur la lettre, syllabe ou un mot et cela est considéré comme une façon relativement élémentaire et inefficace d'aborder le texte. Pendant longtemps, on a considéré que le modèle descendant était plus efficace que le modèle ascendant influencé par le béhaviorisme. L'intérêt pour le modèle ascendant s'est dernièrement accru suite aux études sur le mouvement des yeux qui montrent que les bons lecteurs se concentrent sur les petites unités et lisent avec soin. De plus, le modèle théorique sur lequel repose la lecture descendante a perdu de son intérêt en se montrant incapable d'expliquer comment les connaissances antérieures sont activées. Selon une autre hypothèse il est inutile d'activer des connaissances antérieures ou des savoirs spécifiques sur la matière quand on est dans des situations de lecture quotidiennes et qu'on ne lit pas pour apprendre. (Alderson, 2000). Toutefois, il a été démontré que les connaissances antérieures facilitent la lecture du contenu. Si le lecteur/la lectrice utilise ses connaissances antérieures sur le sujet traité dans le passage à lire et sur la structure

du texte (type de texte) pour comprendre, il/elle comprendra mieux le passage que s'il/si elle n'a pas ces connaissances.

On considère actuellement que les composantes les plus importantes de la lecture sont les compétences linguistiques en langue seconde, en particulier la compétence lexicale, l'aptitude cognitive générale et la compétence de lecture en langue 1(Anderson, 2000).

Le vocabulaire de la langue cible est important dans l'enseignement de la lecture du contenu. Contrairement aux capacités cognitives générales et à la lecture de la langue 1, on peut enseigner cette lecture du contenu ; et ceci est particulièrement important si l'objectif de la lecture est d'apprendre et de comprendre la matière à un haut niveau conceptuel.

Pourquoi lire ?

Quotidiennement, sans s'en rendre compte, les gens lisent beaucoup de choses dans leur L1. Ils lisent des journaux et des magazines, des courriels, des panneaux et des notes, des annonces etc. Nous lisons à des fins différentes. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, pp. 68 - 69) énumère les activités de lecture suivantes :

- lire pour s'orienter
- lire pour s'informer, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc.

Dans le contexte EMILE, lire pour s'informer et pour apprendre est sans aucun doute l'objectif principal de l'apprenant. Les raisons qui motiveront la lecture détermineront le choix de stratégies qui seront mises en œuvre au moment où le texte sera abordé. On peut lire afin de comprendre :

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc. (CECR, pp. 57 - 58)

Généralement, on a recours à une lecture « écrémage » pour avoir une impression globale et à une lecture « balayage » pour localiser une information particulière. Les deux autres objectifs, lire pour comprendre en détail et lire pour saisir l'implicite du discours correspondent à une lecture pour apprendre. Lorsque le lecteur lit pour apprendre, il intègre ce qu'il est en train d'apprendre avec ses acquis (ses schémas) sur le thème ou le sujet du texte.

La lecture interactive met en œuvre un certain nombre de facteurs dont on doit tenir compte :

- le but de la lecture
- les connaissances antérieures du lecteur
- les stratégies de lecture adoptées par le lecteur
- le texte

Comment enseigner la compréhension des écrits ?

Un professeur EMILE peut aider ses élèves à comprendre un texte et à en apprendre le contenu, en se concentrant sur les différents facteurs qui influenceront la lecture. On doit également concevoir le matériel pédagogique pour l'enseignement EMILE en tenant compte de ces éléments. Lire pour apprendre signifie relier l'information nouvelle aux connaissances antérieures et appliquer les stratégies appropriées

Relier les connaissances antérieures

Lorsque l'on lit pour comprendre le contenu, on doit activer les connaissances acquises sur le sujet ; ceci constitue une étape importante pour commencer à élaborer de nouveaux savoirs. Ainsi, on stimule les schémas existants en proposant des activités de pré-lecture (prédire, passer le texte en revue, schéma sémantique et lecture réconciliée). En prédisant et en se basant sur leurs connaissances préalables, les lecteurs limitent le nombre d'hypothèses non pertinentes. Le travail de prédiction peut être guidé par des illustrations et des titres pour les paragraphes (passer le texte en revue). Les schémas sémantiques représentent une technique qui peut être utilisée pour activer les connaissances antérieures du lecteur. Celui-ci produit des « cartes » représentant des concepts, des mots, des termes qu'il connaît déjà. Enfin, la lecture réconciliée fait référence à une activité où des questions de compréhension sont présentées au début du chapitre plutôt qu'à la fin, là où elles sont habituellement placées. Ces questions au préalable constituent une activité de prédiction.

Une fois que les connaissances de base et les schémas existants sont activés, de nouveaux schémas sont élaborés par le biais d'activités pendant la lecture ainsi qu'après la lecture. Quelques exemples de tâches pendant la lecture : les questions que l'apprenant se pose lui-même (stratégies métacognitives) ou avec d'autres (en collaboration, stratégies sociales) sur le contenu du texte ; ces activités peuvent être préparées à l'avance par le professeur ou l'étudiant et comprennent des exercices de type « vrai / faux », questionnaires à choix multiple ou des questions ouvertes sur le contenu du texte. Les tâches de post-lecture couvrent l'ensemble du texte et vont au-delà : elles sont orientées vers l'intégration des contenus d'apprentissage ainsi que vers la construction de nouveaux savoirs. Voici quelques exemples d'activités de post-lecture : questions de compréhension, résumés, tâches menant au transfert des connaissances : le transfert du contenu sous un autre format, par exemple illustration du texte, élaboration d'un tableau ou d'une figure, plan, schéma ou autre organisateur graphique, transformation du type de texte dans un autre genre (narration en exposé), changer le temps des verbes, la personne ou la prise de position.

Le type de texte

La capacité à reconnaître le type et la structure du texte que l'on est en train de lire aide à mieux comprendre. La classification selon Werlich en textes de type instructif ou prescriptif, narratif, déclaratif et argumentatif est un bon choix pédagogique, en raison de sa clarté et de sa relative simplicité. Le type de texte structure l'information différemment. Le type de texte le plus répandu, la narration, est généralement constitué d'une chronologie qui suit une personne ou éventuellement un lieu. En outre, les récits sont structurés selon une sorte de grammaire interne (Rumelhart, 1975), qui se compose

d'épisodes successifs. Un épisode contient généralement un problème qui sera résolu dans l'épisode qui suit. Les contes de fées sont des prototypes de texte de type narratif. Les textes dits programmatifs sont représentés par les modes d'emploi ou les recettes de cuisine. Ce type de texte est composé de phrases courtes à l'impératif ou à l'infinitif. Le texte de type déclaratif est typiquement présent dans l'enseignement des contenus. Ce genre de texte présente une variété de fonctions, et contient généralement l'explication d'un phénomène, les causes et / ou les facteurs qui jouent sur le phénomène, les conséquences et / ou les résultats liés à ce phénomène, les phénomènes associés, les facteurs favorables ou nuisibles au phénomène. Enfin, les textes de type argumentatif sont généralement destinés à appuyer ou à réfuter une thèse (thèse-antithèse et synthèse). Ce genre de texte est typique des sciences sociales, du droit et de la philosophie.

Tous ces types de texte peuvent être appelés « macro textes ». Les « macro textes » contiennent des « micro textes », tels que les différentes séquences (cause-conséquence, général-particulier, particulier-général, l'hypothèse-la preuve, la preuve-conclusion). Dans l'enseignement EMILE, les « micro textes » comme les « macro textes », peuvent être illustrés, enseignés et appris par le biais d'organisateurs graphiques par exemple.

Stratégies de lecture

Le tableau ci-dessous récapitule : à gauche, une liste de stratégies de lecture pour aider les apprenants à aborder des textes parfois difficiles dans la langue cible ; dans la colonne de droite, des activités correspondant à ces stratégies pour l'enseignement EMILE.

Stratégies de lecture	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
Utilisons les outils du métier : Dictionnaires bilingues, dictionnaires monolingues, dictionnaires à la fois bilingue et monolingue (dans le même ouvrage). Dictionnaires électroniques pour consultation rapide et sauvegarde du vocabulaire que vous rencontrez (www.foreignword.com, www.yourdictionary.com). Dictionnaires pour les apprenants avec des définitions plus simples. N'abusez pas de votre dictionnaire : • vous mettrez 2 fois plus de temps à lire le texte en question. • Cela vous distrait du texte • Cela pourrait vous induire en erreur (les mots peuvent varier en sens, selon les langues). • On oublie souvent le sens du mot immédiatement après avoir consulté le dictionnaire.	- Faites une liste de prédictions sur le sens de certains mots. Demandez aux élèves, aux professeurs si vos prédictions sont correctes. Le professeur pourrait demander aux élèves de deviner le sens de certains mots. Les suggestions pourraient être mises au tableau. Les élèves peuvent voter pour les suggestions les plus plausibles. Vous pouvez utiliser les dictionnaires, vous constituer un glossaire, utiliser un répertoire ou saisir ces informations dans votre ordinateur. - Lisez rapidement et repérez les mots difficiles ; cherchez le sens de ces mots.

Repérez le contexte du texte d'abord. Faites le lien entre le contenu et votre propre expérience et/ou votre connaissance du sujet. Lecture descendante : vos connaissances antérieures vous permettent de faire des prédictions sur le contenu du texte.	- « Ecrémez » le texte pour comprendre le contexte. - Lisez tous les titres. - Vérifiez s'il y a un résumé utile, une discussion ou une conclusion à la fin du document. - Soulignez les paragraphes principaux du texte. - Faites une liste ce que vous pensez trouver dans le texte (dans votre langue maternelle). Vous pouvez ensuite faire une liste des mots que vous pensez trouver dans le texte (dans votre langue seconde). Comparez les deux listes une fois que vous aurez lu le texte. Ceci est très utile si vous êtes débutant.
Lecture ascendante (Paige, Cohen, Kappler, Chi, Lassegards, 2006, pp. 225-36)	Examinez le texte en détail, en général après une lecture descendante.
Stratégies pour retenir ce que vous lisez Ecrivez, devinez, prédisez, vérifiez. (Paige, Cohen, Kappler, Chi, Lassegards, 2006, pp. 225-36)	- Rédigez des résumés pour chaque paragraphe. Essayez de les écrire dans la langue cible.

Stratégies pour retenir ce que vous lisez (Paige, Cohen, Kappler, Chi, Lassegards, 2006, pp. 225-36)	- Posez des questions autour du titre du texte ou des sous-titres (qui, quoi, comment, lequel, quand, où ?). - Par exemple : les planètes de notre univers : quels sont leur nom ? où sont-elles placées par rapport à la terre ? laquelle est la plus visible ? la moins visible ? Essayez de prédire les réponses ou cherchez les réponses dans le texte. Ces questions peuvent être posées par la classe. - Texte à trous : le professeur donne un texte à trous aux élèves. Les élèves lisent le texte et répondent aux questions sans remplir les blancs. Les élèves découvrent qu'ils sont capables de comprendre le texte même s'il manque des mots.

Stratégies pour retenir ce que vous lisez (Paige, Cohen, Kappler, Chi, Lassegards, 2006, pp. 225-36)	- Faites une liste des idées principales et secondaires. - Elaborez une carte mentale en utilisant des organisateurs graphiques sur www.enchantedlearning.com - Repérez les mots qui indiquent l'opposition, la cause et la conséquence, le raisonnement logique. - Souvenez-vous des raisons pour lesquelles vous lisez ce texte (les apprenants oublient facilement). - Lisez le texte en entier. - Repérez les portions du texte qui ne sont pas claires. - Cherchez d'autres supports de lecture qui traitent du même sujet et voyez si les mêmes mots, expressions ou structures réapparaissent. - Enregistrez le texte pour vos élèves et laissez-les choisir les mots-clés ou les mots qu'ils ont vus dans le texte écrit. - Cherchez des forums qui traitent du même sujet que le texte qui a été lu par les élèves. Ces derniers peuvent consulter les commentaires et même se joindre au forum. Il faudra alerter la classe que des erreurs peuvent se glisser dans ces commentaires et qu'il s'agit probablement d'un style « texto ». Cependant, il faut leur rappeler qu'ils sont capables de comprendre un texte avec des mots qui manquent. Vous pouvez aussi créer un exercice de correction: trouvez la faute !).

Stratégies pour une lecture active	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
- Commencez avec quelque chose de général - Vérifiez votre compréhension - Guidez votre lecture - Relisez les passages difficiles - Mettez les mots clés en évidence - Codez l'information avec des couleurs - (Cottrell, 2003, pp.121-26)	- Trouvez un texte sur le même sujet, le plus simple possible, et lisez-le. Découvrez les thèmes principaux et le vocabulaire. - Lisez quelques phrases et arrêtez-vous. Sans vérifiez, résumez ce que vous avez lu en quelques mots. Répétez ces mots tout haut et écrivez les rapidement. - Posez-vous des questions en début de lecture. Ecrivez-les. Adaptez vos questions au fur et à mesure que votre lecture progresse. Plus vous éclaircissez votre pensée, plus il vous sera facile de trouver ce dont vous avez besoin dans le texte. - Repérez les titres, les premières et les dernières phrases. - Soulignez les mots clés. - Soulignez les idées importantes 2 fois ou placez un astérisque à côté du mot. - Tracez légèrement des lignes verticales à côté de paragraphes importants. - Ne soulignez pas tout ; soyez sélectif. - Utilisez des couleurs différentes pour différents types d'information : 1 couleur pour les noms, les dates référencées, une pour les diverses théories ou écoles de pensées. - Suivez le texte avec votre doigt aussi rapidement que possible, du haut vers le bas, pour entraîner votre œil à se déplacer rapidement dans le texte. - Préparez-vous à lire des textes difficiles. Des

	connaissances préliminaires vous aideront à comprendre et à lire plus rapidement. Lisez les passages simples d'abord et les pus difficiles après. - Entraînez vos yeux à avancer jusqu'à la fin de la phrase. Vous lirez alors des passages plus longs plutôt que du mot à mot ou des phrases. Vous pouvez relire la phrase entière, si nécessaire. - Ecrémez rapidement. Quels sont les mots qui vous sautent aux yeux ? Comment est-ce que l'information est organisée ? Que pouvez-vous comprendre des titres, diagrammes, premières lignes de paragraphes et conclusions ? - Posez-vous des questions. - Repérez rapidement l'information spécifique. - Qu'avez-vous retenu ? Relisez, révisez, critiquez.

Connaissance des structures du texte

Organisateurs graphiques

Le type de texte joue un rôle important dans la façon dont nous lisons et écrivons. Les textes qui suivent une certaine structure sont plus faciles à comprendre et retenir.

Il y a un nombre relativement limité de structures textuelles (entre 12 et 15) ; il est donc possible d'expliquer ces structures aux étudiants.

On peut représenter ces structures sous forme de schémas ou organisateurs graphiques (OG) qui représentent les relations entre les idées et l'organisation du discours.

Les étudiants qui ont reçu ce genre d'enseignement sont capables de retenir 50% des idées contenues dans la macrostructure. En conséquence les résumés produits par les étudiants sont de meilleure qualité. Dans le contexte L2, les OG servent de soutien à la compréhension et sont utilisés en pré-lecture et post-lecture. Il faut cependant savoir que les OG produits en post-lecture donnent de meilleurs résultats qu'en pré-lecture.

L'efficacité des OG dépend :

- du type d'OG, en particulier s'ils sont censés représenter la structure du texte en question ;
- de l'implication directe des étudiants dans l'élaboration d'un OG (utilisation de papier et crayon pour réorganiser le texte) ;
- de la durée de la formation (répétition des structures de texte et OG correspondant) ;
- du degré de maturité des apprenants (les CM2 réussissent mieux que les CM1) et du niveau d'éducation.

(Jiang and Grabe, 2007, pp.34-55)

Ci-dessous quelques exemples d'organisateurs graphiques.

1. Définition

[ ] est un [ ] qui [ ]

Exemple:

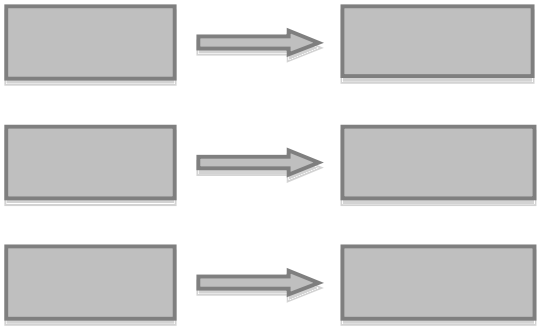
[Un cannibale] est un [individu] qui [mange les membres de son groupe].

2. Cause-conséquence

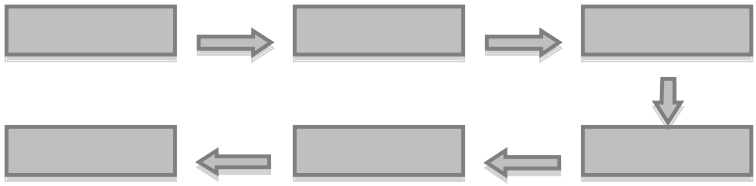
(a)

(b)

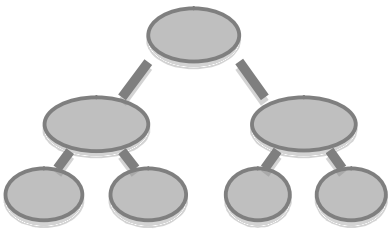
(c)



3. Processus et suite logique



4. Description et classification



Connaissance de la structure du texte

Retrouver la suite logique d'un texte aide les élèves à comprendre l'organisation d'un texte ; ils cherchent des indices tels que les connecteurs, les mots qui montrent les connexions linguistiques.

Ceci est une activité pour un cours d'histoire qui demande aux élèves de se concentrer sur les indices linguistiques et les principaux aspects historiques.

On peut retrouver une suite logique en numérotant les sections dans le bon ordre, ou en déplaçant des cartes sur une surface plane. Pour cette dernière activité, le professeur doit découper des cartes et les mettre dans des enveloppes – une pour chaque groupe d'élèves. Cette tâche demande du temps de préparation. La première tâche est plus simple, mais par contre plus difficile pour les élèves. Il est important qu'il y ait suffisamment d'indices sur le contenu ou sur la forme pour que les élèves puissent reconnaître la séquence.

La suite logique ci-dessous est traduite de l'anglais et explique la façon dont les Romains construisaient une route. (T. Barbero et J. Clegg, 2005)

---------✂----------

La couche de base est la couche qui reçoit le poids des véhicules.

---------✂----------

C'est un terme qui se réfère au terrain sur lequel la route est construite.

---------✂----------

Ce terme décrit les couches qui forment la surface de roulement sur la couche de base.

---------✂----------

Une route est constituée de nombreuses couches.

---------✂----------

La surface de roulement comprend deux couches, une couche de base et une couche supérieure.

---------✂----------

Pour finir, il faut un revêtement routier.

---------✂----------

La construction d'une route commence souvent par le renforcement de la résistance du sol de fondation.

---------✂----------

Le remblai, souvent constitué de gravier, se situe entre la couche anticapillaire et la couche de base.

---------✂----------

Une couche appelée couche anticapillaire revêt le sol de fondation.

---------✂----------

Voir un autre exemple dans le module, *L'information génétique* sur le DVD.

Le sens et les concepts

Les exercices à trous

Les exercices à trous encouragent l'élève à lire avec attention pour retrouver le sens des mots qui manquent. Lorsque l'on élabore un exercice à trous, on doit décider de ce qui stimulera les connaissances sur le contenu, ou bien sur la langue ou encore sur les deux.

Cette tâche en chimie aide l'élève au niveau du vocabulaire et lui demande de se concentrer sur les concepts de la matière.

Pour construire ce genre d'exercice, on enlève des éléments courts (un ou deux mots). Ce type d'exercice n'est pas difficile à concevoir mais apparaît très souvent dans les livres de langues ou de disciplines à l'exclusion d'autres types de tâches.

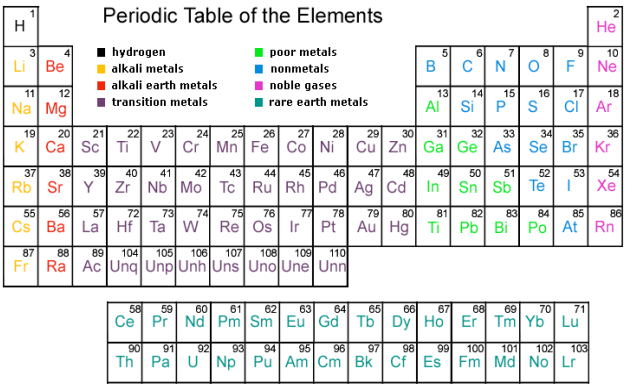
Exemple d'exercice à trous (T. Barbero et J. Clegg, 2005)

Comprendre l'organisation de la Table périodique

Ions - colonne - couche électronique - groupes - verticales - éléments (2) - métaux (alcalino-terreux) - numéros atomiques - propriétés semblables (2) - périodes - lignes - couche externe.

Complétez avec les mots ou expressions ci-dessus :

1. La table périodique moderne classe les ..... dans l'ordre des ....
2. La table périodique dispose les ..... ayant des .... dans des colonnes.
3. Ces colonnes ..... sont appelées ..... et sont souvent représentées par des chiffres romains.
4. Par exemple, les éléments du groupe II sont ....., ..., ..., ..., ... et ..... Ce sont tous des ..... ayant des .....2+ et bien d'autres ....
5. Les ..... sont appelées ..... Chaque ligne correspond au remplissage d'une ....
6. Les éléments de chaque ..... ont tous le même nombre d'électrons sur leur ....



Légende :
Hydrogène
Métaux alcalins
Métaux alcalins-terreux
Métaux de transition
Métaux pauvres
Non-métaux
Gaz nobles
Métaux terreux rares

Etablir des liens entre les concepts

Il y a plusieurs sortes d'exercices de correspondances ; relier les images et les mots, les mots et les mots, le début d'une phrase à la fin d'une phrase, le titre avec le paragraphe, etc.

En science, ce genre d'activité demande à l'élève de faire correspondre une proposition avec une autre. Cela apporte un soutien lexical, grammatical et montre les connecteurs utilisés pour exprimer la cause et l'effet. Ainsi l'élève se concentre sur les liens entre les concepts de la discipline.

Associer des éléments

Acides et alcalins

Une échelle de pH permet de mesurer l'acidité des corps

pH	1-4	5-6	7	8-10	11-14
	Fortement acide	Faiblement acide	Neutre	Faiblement alcalin	Fortement alcalin
Exemple	Acide sulfurique	Jus d'orange	Eau	Dentifrice	Hydroxyde de sodium

a) Vrai ou faux ?

- L'eau a un pH de 7.
- Le jus d'orange a un pH d'une valeur approximative de 5. C'est un acide fort.
- Les acides ont un pH élevé.

b) Associer une information de la boîte 1 à une information de la boîte 2.

Boîte 1	Boîte 2
- Le vinaigre a un pH d'une valeur approximative de 4. - L'hydroxyde de sodium est fortement alcalin. - L'acide sulfurique et l'acide chlorhydrique ont un pH d'une valeur de 1-2	- il a un pH de 12-14 - c'est donc un acide relativement fort - ce sont donc deux acides relativement faibles

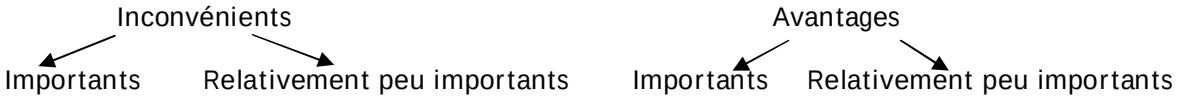
Organiser une série de concepts

Remettre des cartes en ordre

On réfléchit aux liens qui existent entre les concepts en créant une série de concepts sur des cartes. Ceci permet à l'apprenant de découvrir différentes possibilités sur une surface plane. C'est une tâche difficile pour le professeur qui doit d'abord imaginer une série de concepts clés et leurs liens à l'intérieur d'une discipline, sous forme de suite logique ou de classification par exemple. Les concepts doivent être alors rédigés, les cartes découpées et placées dans des enveloppes avec les consignes (une enveloppe par groupe).

Pour ce type d'activité, on pourra, par exemple, suivre la démarche suivante :

- Trouvez les cartes qui correspondent à la question posée.
- Eliminez les cartes qui ne sont pas pertinentes ;
- Séparez les avantages des inconvénients ;
- Rangez les cartes selon leur importance et divisez chaque groupe de cartes selon les catégories « important » ou « relativement peu important » comme ci-dessous



- Rédigez une phrase d'introduction pour chacun des 4 groupes de cartes ;
- Soyez prêts à discuter de vos choix avec la classe.
- Les meilleures suggestions seront notées au tableau.

Résoudre un problème

Le puzzle (en anglais « jigsaw »)

C'est une technique qui implique beaucoup d'attention au texte et d'échanges d'informations à l'oral.

L'élève A a besoin d'information détenue par B et vice-versa. C'est le même principe que celui de l'exercice à trous qui comporte souvent un problème à résoudre.

Il peut y avoir des textes différents traitant de situations ayant un point commun, ou de parties d'un même texte. Le but de cet exercice réside dans le fait qu'on ne peut pas comprendre les éléments clés d'une situation, ou qu'on ne peut pas accomplir une tâche sans avoir au préalable recueilli les informations qui se trouvent dans les différents textes. Cette activité convient à tous les niveaux (Nuttall, 1986, pp.209-10).

- Diviser la classe en 3 ou plus de groupes (A, B, C…). Dans une grande classe, former de petits groupes, pourvu que vous ayez le même nombre dans chaque groupe.
- Chaque groupe reçoit un texte différent mais relié aux autres textes (certains n'intègrent pas de tâche à cette étape) et une tâche aussi (en général commune à tous les textes) qui ne peut pas être accomplie à partir d'un seul texte.
- Chaque groupe lit son texte et discute de la question.

- Réorganiser la classe afin que les élèves se retrouvent en groupes de 3 avec un représentant de A, B, C,... dans chaque groupe.
- Chaque groupe doit maintenant échanger l'information oralement, sans consulter les textes, jusqu'à ce qu'ils puissent résoudre le problème. Les étudiants peuvent alors présenter un rapport à la classe.

Voir une illustration de ce type d'activité sur le DVD, *Les volcans d'Auvergne*.

8 Enseigner la production écrite

Qu'est-ce qu'écrire ?

Ecrire est une compétence fondamentale. Maîtriser l'écrit, cela ne signifie pas seulement apprendre à écrire mais aussi, et surtout écrire pour apprendre.

Dans l'enseignement EMILE l'écrit est un outil d'apprentissage particulièrement important. Apprendre à écrire est un véritable défi pour l'enseignant.

- Les activités écrites demandent de la précision (au niveau de la langue et du contenu).
- Les activités écrites exigent un emploi précis et rigoureux du vocabulaire et de la grammaire pour décrire les processus de façon authentique.
- Les textes écrits sont des produits, souvent de nature pérenne, écrits pour être évalués ou discutés devant un auditoire.
- L'écrit dans un contexte EMILE est plus varié et complexe que dans un enseignement « traditionnel » de la langue, car les textes portant sur les contenus respectent les conventions organisationnelles des textes dans un domaine donné.

Pourquoi écrire ?

L'écrit peut servir à manipuler des outils linguistiques, manifester des capacités de réflexion sur un contenu spécifique dans la langue cible, des capacités de réflexion d'ordre technique dans les classes EMILE.

L'écrit présente plusieurs avantages. Il

- laisse une trace,
- rend la pensée visible,
- aide à exprimer un point de vue et à re(ordonner) faits, processus, inférences et opinions,
- suscite questions et feedback de la part des autres (les lecteurs des textes écrits),
- stimule des opérations cognitives de haut niveau et la créativité,
- est holistique : le cerveau, la main et l'œil sont impliqués,
- aide à comprendre les principes, le système et la logique d'une discipline donnée,
- est une compétence essentielle pour le travail.

Comment enseigner la production écrite ?

L'écrit scientifique diffère de l'écrit en général : du texte narratif ou argumentatif par exemple. L'écrit scientifique a des caractéristiques particulières qui le distinguent des autres formes d'écrit du point de vue grammatical (cf. par exemple l'emploi du passif, les nominalisations), du point de vue lexical (cf. par exemple l'emploi de termes techniques ou de termes se rapportant au contenu) et du point de vue stylistique (absence de formes familières et de la langue figurée).

L'écrit scientifique utilise aussi d'autres modes de communication, par exemple : des images, des graphiques, des tableaux, des diagrammes et des équations (Wellington et al, 2001, pp.63-65). Les apprenants ont besoin d'être aidés pour apprendre à écrire en sciences.

Dans un contexte EMILE, les apprenants, qui apprennent à la fois la matière et la langue, ont une moins grande maîtrise cognitive que s'ils apprenaient en L1.

Par conséquent, les apprenants ont besoin d'un apport de langue de la part de l'enseignant. Pour pouvoir le leur fournir l'enseignant doit analyser les exigences en langue et les exigences cognitives des leçons (Clegg, J. nd., p.1). On entend par exigences en langue les compétences langagières dont un apprenant a besoin pour être capable d'apprendre une matière.

L'enseignant EMILE doit analyser les activités d'écrit en termes de besoins et choisir le type d'apport de langue qui convient pour guider l'écrit. Il existe plusieurs stratégies et formes d'apport de langue. Elles sont décrites ci-dessous.

Stratégies d'écrit

Si l'on compare des apprenants EMILE et des apprenants de FLE on notera de plus grands écarts au niveau de leurs compétences respectives à l'écrit (étendue, variété) qu'au niveau des autres compétences : écoute, production orale, lecture.

Les stratégies de lecture (écrémage et balayage) s'adaptent très bien aux textes EMILE, mais les exigences pour une production écrite réussie dans un contexte EMILE sont différentes.

La réception écrite et la production écrite sont liées. D'ailleurs certaines stratégies ou activités d'étayage utilisées pour faciliter la compréhension écrite peuvent aussi être utilisées pour faciliter l'écrit. Les textes suivent normalement une certaine structure organisationnelle ; un certain nombre de ces structures peut être représenté sous forme d'organisateurs graphiques[5] que les apprenants peuvent utiliser pour planifier leur écrit.

De nombreuses stratégies permettent aux apprenants de rédiger des textes informatifs.

---

5 Vous trouverez deux exemples de carte mentale dans la version anglaise.
Vous pouvez consulter les sites suivants pour d'autres exemples en français :
http://lewebpedagogique.com/lapasserelle/2009/03/04/cartes-mentales-de-la-theorie-a-la-pratique/
http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/IMG/jpg/sujet-brevet-14-18.jpg

Ci-dessous un tableau divisé en deux colonnes: dans la colonne de gauche, une liste de stratégies (d'après Chamot & Malley, 1990) et dans celle de droite les applications de ces stratégies à l'enseignement EMILE.

Stratégies	*Mise en pratique dans la classe EMILE*
Stratégies méta-cognitives 1) planification 2) surveillance, attention consciente 3) auto-évaluation	
• Planifier : proposer des stratégies pour exécuter une tâche ; trouver un plan, des enchaînements, les idées principales, ou les fonctions langagières à utiliser.	Faire la liste des choses à faire, réviser le vocabulaire pertinent (conjonctions, etc.), faire le plan, organiser le travail (individuel ou en troupe), prévoir des journaux d'apprentissage
• S'auto-gérer : chercher, vérifier oucorriger sa compréhension ou performance pendant l'exécution d'une tâche.	Travailler avec le dictionnaire, se corriger mutuellement, contrôler la production depuis le brouillon jusqu'à la copie finale (rédaction, révision, diffusion)
• S'auto-évaluer : évaluer les résultatsde sa performance en langue même si on a l'intime conviction d'avoir bien fait, évaluer le répertoire linguistique, l'utilisation de stratégies ou la capacité à accomplir la tâche.	
Stratégies cognitives 1) localiser des ressources 2) traduire 3) déduire 4) substituer 5) élaborer 6) résumer	Suivre les cinq étapes du processus d'écriture : répétition (imitation d'un modèle), rédaction d'un brouillon, révision/correction, édition, diffusion.
• Localiser des ressources : utiliser des sources d'information sur la langue cible, sans oublier les dictionnaires, les manuels et les travaux antérieurs.	• Prendre des notes, résumer, utiliser des organisateurs graphiques, par exemple pour montrer les causes et les conséquences ou la comparaison et l'opposition
• Traduire : transposer des idées d'une langue à une autre mot à mot	• Travailler avec le dictionnaire, mettre l'accent sur • Les registres, les faux amis, les ressemblances entre L1 et L2.

• Déduire/induire : appliquer des règles apprises ou supposées par l'apprenant pour produire et comprendre la langue cible • Substituer : choisir des approches différentes, des plans corrigés, des synonymes pour réaliser une tâche • Elaborer : relier la nouvelle information à la connaissance préalable ; relier entr'elles les différentes parties de l'information. • Résumer : faire un résumé mental ou écrit de ce que l'on a lu ou entendu.	• Rédiger des rapports, des observations • Décrire des expériences • Faire un glossaire de termes relatifs à un sujet donné, utiliser le dictionnaire monolingue. • Utiliser un journal à double entrée (dans la colonne de gauche, les apprenants décrivent leurs expériences d'apprentissage etc., dans la colonne de droite, ils établissent des liens entre le texte en vis-à-vis et des notions-clés, des exposés scolaires etc. • Utiliser des canevas avec les principales divisions, les sous-parties, les transitions, des articulateurs, des amorces de phrases • Présenter et faire la liste des éléments clé sous une forme écrite
Stratégies socio-affectives • Elles aident l'apprenant à collaborer avec les autres, à vérifier sa compréhension ou à réduire son stress.	• Recevoir la rétroaction (le feedback) des autres, utiliser des dictionnaires et autres ressources • Solliciter l'aide des personnes ressources : enseignant, experts ou pairs • Utiliser des journaux d'apprentissage

Activités de production écrite dans des classes EMILE

Le type d'activité dépend de la discipline, du contenu et du niveau des apprenants. Au primaire et au début de l'apprentissage EMILE les activités se résument à (re)copier, faire des dictées, remplir des textes lacunaires, écrire des textes courts et des cartes postales.

A des niveaux plus élevés (dans l'enseignement supérieur), les étudiants doivent apprendre l'écrit « académique », spécifique de la discipline.

En sciences, au niveau universitaire, les apprenants doivent par exemple faire des rapports techniques, des comptes-rendus d'expérience en laboratoire.

Quelques exemples d'activités écrites pour les classes EMILE :

- Des activités de pré-réalisation : ce sont des activités de prises de notes (inventaires à 2 colonnes, une rubrique par colonne, diagrammes de Venn, textes lacunaires, plans, cartes mentales, schémas de relations cause-conséquence)
- Des comptes-rendus / rapports : depuis les rapports à caractère général jusqu'aux comptes-rendus de laboratoire, d'expérience, etc. Tous les comptes rendus/rapports suivent une certaine structure et des conventions organisationnelles spécifiques.
- Des activités d'écriture créative: un poème ou une bande dessinée pour décrire par exemple un processus chimique ou les réalisations de la civilisation égyptienne, peuvent aider les élèves à se rappeler plus facilement le contenu.

Les canevas

On peut guider l'écrit scientifique et l'écrit en général dans un contexte EMILE en fournissant des canevas. Le canevas est un étayage qui donne des repères sur l'organisation et le style des textes. Il guide le scripteur dans sa réflexion, l'élaboration de son plan et son travail de rédaction. (Wellington & Osborne, 2001, p. 69 ; Wray & Lewis (1998) définissent un canevas comme un squelette pour étayer l'écrit informatif.

Les canevas peuvent être plus ou moins détaillés. On peut avoir par exemple des apports lexicaux, syntaxiques, textuels : mots-clé, expressions, schémas de phrases, modalisateurs, connecteurs… Il en existe différents modèles selon les genres textuels - informatifs (rapports, comptes-rendus…) ou de fiction - qui ont leur propre structure et leurs propres traits linguistiques (Wray et Lewis, 1998) et les types de texte : narratif, descriptif ou argumentatif par exemple. Ils peuvent être utilisés à tous les niveaux : primaire, secondaire et universitaire.

Les canevas servent donc à :

1. donner la structure de l'écrit (la structure du texte), par exemple la structure d'un compte rendu d'expérience,

2. guider la rédaction : aider à délimiter le sujet, trouver le plan.

Exemples de plans

Plan/Structure d'un rapport	• Titre du document (page de couverture) • Table des matières ou sommaire • Résumé • Introduction • Situation et contexte • Corps du rapport (analyse situation et propositions de solutions) • Conclusion • Bibliographies • Annexes
Plan / Sructure d'une expérience de laboratoire	• Objectifs • Méthodes • Résultats • Conclusions
Plan/Structure d'un texte argumentatif	• Introduction • Corps du texte (argumentation) • Conclusion
Plan d'une rédaction	• Introduction • Développement • Conclusion • Bibliographie

L'écrit académique

L'essai (ou la rédaction) peut être utilisé dans plusieurs domaines (par exemple les sciences sociales) au niveau supérieur pour développer les compétences à l'écrit académique/universitaire. Les types d'essais sont nombreux: descriptifs, narratifs, instructifs ou prescriptifs, expositifs et argumentatifs.

Avant de commencer à écrire un essai il faut analyser très attentivement le titre, puis, mobiliser ses ressources, consulter la documentation ou toute autre ressource disponible. Il faut faire un plan très rigoureux: organiser les différents points de façon logique en les appuyant de preuves et d'arguments et enfin exprimer les idées dans des phrases claires.

On pourrait développer cette habileté à rédiger auprès de jeunes apprenants en commençant par des textes descriptifs (impliquant essentiellement l'emploi de noms et d'adjectifs) et narratifs (caractérisés par les verbes et le sujet de l'action.)

Dans une argumentation on doit discuter de problèmes qui relèvent de la discipline spécifique. Un texte argumentatif est toujours un écrit formel dans lequel on doit prendre position sur un sujet à partir de points de vue qui s'affrontent et exprimer un avis nuancé.

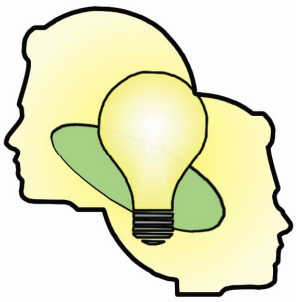
En technologie et en ingénierie on développera l'écrit à caractère technique : rapports techniques, comptes rendus d'expériences de laboratoire.

Au niveau supérieur, quels que soient les domaines, il est demandé aux étudiants de montrer, à la fin de leurs études, qu'ils ont acquis la connaissance d'une discipline spécifique, qu'ils sont capables par exemple de rédiger une thèse, un article, un mémoire qui reflète la pensée spécifique de la discipline d'où la nécessité de pratiquer ce type d'écrit.

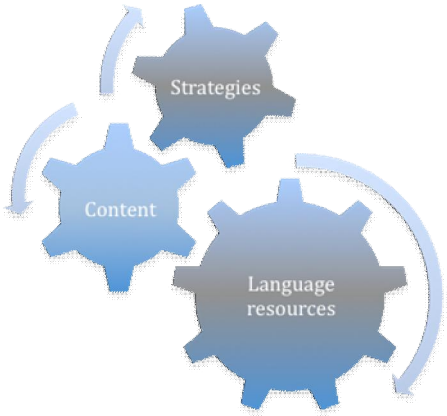
Repères

Ci-dessous quelques outils linguistiques:

Pour	*On peut dire ou utiliser…*
présenter des arguments	• On discute beaucoup pour savoir si… • Les défenseurs de cette idée/thèse affirment que… • Ils avancent aussi l'idée que… • Toutefois, ce point de vue ne fait pas l'unanimité. • De leur côté, les détracteurs (de cette idée/thèse) affirment que…
donner une explication	• Titre • Je voudrais expliquer pourquoi…. • Une des raisons pour lesquelles c'est arrivé est que… • A ceci s'ajoute (le fait que)… • On peut aussi l'expliquer par le fait que…
écrire un texte cohérent Utiliser des connecteurs logiques pour marquer :	
- l'addition	• et, puis, ensuite, par ailleurs, de plus, en outre, enfin…
- la cause-conséquence	• car, parce que, puisque, comme, étant donné (que), vu que, en effet, donc, ainsi, aussi, de sorte que, c'est pourquoi…
- l'opposition, la restriction	• mais, or, cependant, pourtant, néanmoins, toutefois, bien que, quoique, même si, alors que, tandis que, en revanche, en dépit de, malgré…



9 Les capacités cognitives



Le modèle LICI

Le modèle LICI, *Language in Content Instruction* (*La composante langagière dans l'enseignement d'une discipline non linguistique)* souligne le rôle des ressources linguistiques en tant que pourvoyeur de sens propre à la discipline elle-même.

La langue crée du sens de différentes manières dans des contextes différents. Un mode d'expression adapté à une situation d'énonciation particulière et à un contenu spécifique est appelé *registre.*

La figure ci-dessus illustre la relation entre les trois composantes du modèle LICI. Un texte (ressource linguistique) est la manifestation d'un registre spécifique et comme tel il encode la signification potentielle d'un domaine (contenu) selon une approche (stratégies) qui est propre à un registre particulier.

Il y a à la fois des capacités cognitives générales et spécifiques à la discipline, des stratégies de plus large envergure (communes à plusieurs aptitudes) et d'autres qui visent des aptitudes et des contextes spécifiques.

Les capacités cognitives (capacités de réflexion) générales et spécifiques seront analysées dans les lignes qui suivent à la lumière de deux taxonomies, « Knowledge Structures » de Mohan et la taxonomie de Bloom (version révisée).

On trouvera aussi une sélection de stratégies - dans lesquelles la langue joue un rôle clé - relatives à des objectifs d'apprentissage et à des capacités cognitives (capacités de réflexion) spécifiques.

Le chapitre suivant abordera le rôle du langage dans l'enseignement des aptitudes.

Pourquoi la langue est-elle importante dans l'enseignement des capacités cognitives et des stratégies dans l'enseignement EMILE ?

Chaque domaine manipule la langue à sa façon pour traduire /exprimer son propre raisonnement.

On peut le vérifier aisément au niveau du lexique propre à la discipline mais aussi au niveau de celui de la phrase et du texte. En plus des conventions spécifiques à la discipline, certaines caractéristiques sont communes à plusieurs registres qui caractérisent par exemple le discours académique scientifique, comme l'usage répandu des nominalisations et l'emploi fréquent de la voix passive.

Types de texte

Au niveau textuel, les textes expositifs et argumentatifs suivent plus souvent la macrostructure (introduction, développement, conclusion; enchaînement logique des arguments) que les textes narratifs et descriptifs; la microstructure (syntaxe des phrases) est la même dans les comptes rendus de laboratoire, les rapports techniques et les communications universitaires.

Cette idée de la langue comme potentiel pour construire du sens est à la base de l'apprentissage et de l'enseignement de registres et typologies textuels spécifiques à la discipline. Le contenu et la fonction d'un certain type de texte sont signalés par des marques textuelles caractéristiques, par exemple le début d'un conte est signalé par les mots : « Il était une fois… » et les résultats d'un rapport de recherche peut être exprimé par : « les résultats de cette recherche montrent que… ».

Nominalisations

La linguistique systémique fonctionnelle (Halliday 1993, 1994) établit un rapport entre le développement de la pensée et le développement linguistique. Ce développement commence par ce que Halliday appelle les formes *congruentes* et se termine par les formes *incongruentes*. Les formes congruentes se rapportent aux agents et aux actions, (sujet, verbes et objets), par exemple *l'électricité a été inventée,* là où les formes incongruentes contiennent une nominalisation des éléments verbaux actifs : *l'invention de l'électricité.* Les formes congruentes sont caractéristiques de la communication informelle (langue de tous les jours) ; les formes incongruentes sont caractéristiques de la langue formelle de spécialité, du discours scientifique en particulier. Gibbons (2009, 5) offre à ce propos un exemple éclairant. Elle avait dit à un de ses amis qu'il avait plu très fort et que la pluie avait emporté une partie de son jardin. Il s'agissait d'une expression familière pour décrire ce qui s'était passé; mais si elle avait dû décrire le phénomène en termes plus scientifiques, elle aurait dû avoir recours au verbe *éroder* et au nom *érosion.* De même un concept comme la *photosynthèse* est beaucoup plus qu'un mot du vocabulaire. De nombreuses informations sont contenues dans le mot *photosynthèse.*

Le développement qui est encodé dans le mot nominalisation consiste en une progression qui commence par les actions qui sont liées aux agents et aux verbes et se termine par un nom abstrait détaché de l'action concrète et des acteurs. De même, la pensée de l'apprenant progresse des actions concrètes vers les conceptualisations abstraites.

Comment enseigner les capacités cognitives et les stratégies ?

Apprendre dans des domaines disciplinaires rend possible ce que Gibbons (2009, p. 16) appelle *apprendre dans une zone de défis à relever,* c'est-à-dire de *haut défis* (tâches qui ne peuvent être accomplies sans aide) accompagnés d'un soutien important (l'aide dont nous avons besoin pour réussir les tâches). Les tâches trop simples ne favorisent pas l'apprentissage et les tâches trop complexes peuvent démotiver. Des tâches motivantes étayées de façon appropriée sont censées encourager les apprenants à relever des défis et à élargir l'horizon de leur apprentissage. Il y a toute une variété de modèles et d'applications pour enseigner les capacités cognitives et les stratégies. Dans les contextes où l'apprentissage de la langue et du contenu sont vont de pair, les modèles qui mettent en évidence cette intégration sont utiles. Le premier est le *Cadre des Connaissances* (Mohan 1986), l'autre: la taxonomie de Bloom (dans sa forme révisée, voir Anderson & Kratwohl, 2001)

Le Cadre des connaissances

Tableau 9.1 Le Cadre des connaissances de Mohan

CLASSIFICATION /CONCEPTS	PRINCIPES	ÉVALUATION
DESCRIPTION	SÉQUENCE	CHOIX

Le Cadre des connaissances est fondé sur les idées de Mohan (1986) à savoir sur les relations entre d'une part les capacités cognitives générales et les capacités cognitives spécifiques et d'autre part les capacités cognitives et le langage. Le tableau 9.1, classification/ concepts, principes et évaluation définit les capacités cognitives générales (ligne du haut) et leurs manifestations dans des contenus spécifiques, description, séquence et choix (ligne du bas).

Le tableau 9.2 illustre l'emploi du Cadre dans l'enseignement d'un contenu (les arbres) et la façon dont le langage est utilisé pour donner forme aux capacités cognitives (cf. chapitre 12)

Tableau 9.2 Application du Cadre des connaissances de Mohan (« Arbres »)

CLASSIFICATION /CONCEPTS	PRINCIPES	ÉVALUATION
Arbres Classification Langue : pin, bouleau, chêne, conifères ; verbe être	L'influence de l'homme sur l'environnement (écologie) Explication, anticipation, inférence. Langue : expression de la cause et de la conséquence : être dû à, résulter de, alors, aussi doit-on /devrait-on…	Valeur des arbres dans l'environnement Langue : les raisons sont…, sur la base de.., je crois, j'estime…
Apparence Observer, nommer, comparer Adjectifs exprimant la taille, la forme, la couleur, etc.	Le cycle de vie d'un arbre Mettre dans l'ordre chronologique Expressions du temps et du lieu : ici, avant, après, ensuite…	La meilleure façon de protéger les forêts Prendre des décisions, exprimer une opinion, Langue : il est possible de, il est souhaitable de/que…
DESCRIPTION	SÉQUENCE	CHOIX

Les deux tableaux suivants (9.3 et 9.4) sont des exemples de plans de leçons qui soulignent la relation entre les capacités cognitives propres à une discipline et les fonctions linguistiques, les structures et le lexique qui s'y rattachent. Ces plans peuvent faire le lien entre la langue et le contenu de façon explicite pour les enseignants de DNL comme pour les enseignants de langue. Ils peuvent être également utilisés par des enseignants de langue et de DNL qui travaillent ensemble.

Tableau 9.3 Plan d'une leçon impliquant la langue et les capacités cognitives (La lumière et l'obscurité)

SUJET	ACTIVITÉS	FONCTIONS	STRUCTURES LINGUISTIQUES	VOCABULAIRE
La lumière et l'obscurité	Regarder les objets à travers une cellophane coloriée pour voir le changement des couleurs	Décrire Comparer	De quelle couleur est ce panier ? Il est… De quelle couleur devient-il ? Il devient… J'ai regardé les ciseaux J'ai regardé à travers la cellophane Ils semblent verts / Ils ont l'air verts Près de, au sommet de, sur le, à travers, grâce, sous	cellophane rouge bleu vert noir jaune orange ciseaux règle pot papier panier
⇧ Le sujet	⇧ comprend ces activités	⇧ qui requièrent ces fonctions	⇧ qui seront modélisées en utilisant cette langue	

http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/resource/readings/EGUsingGibbonsPlanningFramework.htm

Tableau 9.4 Plan d'une leçon impliquant la langue et les capacités cognitives (Histoire)

	CONTENU	LANGUE		
SUJET	ACTIVITÉS OU ÉLÉMENTS	FONCTIONS	STRUCTURES LINGUISTIQUES	VOCABULAIRE
Histoire	Classement : Concepts de C/O (classe ouvrière) et C/M (classe moyenne)	Classer	Il y avait deux genres/sortes de… Certains…. D'autres	serviteur, maître
	Principes : C/O, les enfants travaillent, pauvreté, maladie	Expliquer cause/conséquence moyens/buts	devaient… afin de… parce que….	tâches + équipement
	Evaluation : bien ou mal ?	Exprimer une opinion, une émotion Rappeler des normes	Il était admis de…, inconcevable de…	tripes, ruisseler
Conditions de vie dans les villes au XIX siècle	Description : vidéo : conditions des familles de C/O ou de C/M	observer comparer	passé imparfait beaucoup plus / moins à peine assez / plein de	haillons, tapis égouts tout-à-l'égout choléra

	Séquence: vidéo : routine des serviteurs	raconter expliquer l'objectif des tâches	parce que de sorte que avant	infecter l'infection surpeuplé(e)
	Choix : Que se passe t-il si ?	émettre des hypothèses refaire l'histoire	S'ils avaient…, ils auraient… Je (ne) pense (pas) qu'ils auraient dû…/ je ne pense pas	instruit(e) inculte
⇧ Le sujet	⇧ comprend ces activités	⇧ qui requièrent ces fonctions	⇧ qui seront modelisées en utilisant cette langue	

http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/resource/readings/EGUsingGibbonsPlanningFramework.htm

La taxonomie de Bloom

Même si le tableau ci-dessus semble suggérer une progression des opérations mentales depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes, il n'est pas obligatoire de suivre toutes les séquences contrairement à ce qui se passe avec la taxonomie de Bloom.

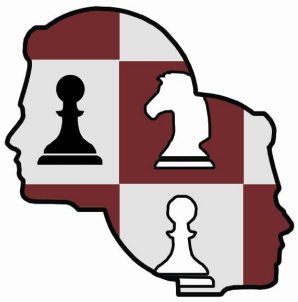
On a reproché à la taxonomie de Bloom son approche démodée et behavioriste de l'apprentissage. Cette taxonomie a été créée en 1956 en plein mouvement behavioriste; l'idée sous-jacente est que les aptitudes cognitives sont hiérarchisées et que les individus pourraient être classés par groupes selon leurs performances dans les catégories (six) identifiées par Bloom. Au-delà des critiques il semble cependant que cette taxonomie continue à faire référence aujourd'hui.

On y fait référence ici pour son répertoire linguistique. Une banque de capacités cognitives reliées à la langue peut être utile aux enseignants de langue et de DNL pour préparer leurs leçons, élaborer des tâches et fournir un support linguistique au contenu.

Pour aller plus loin, on peut consulter les sites suivants :

http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom

http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/taxonomi1.htm



10 Les stratégies d'apprentissage

Les exemples qui suivent illustrent la variété de définitions possibles pour « stratégies ».

La première définition est la plus générale, elle se rapporte aux stratégies d'apprentissage comme moyen d'atteindre un but en accord avec le style d'apprentissage de l'apprenant.

La deuxième est peut-être la plus détaillée, elle comprend les stratégies socio-affectives.

1. Les stratégies d'apprentissage sont des activités qui aident les individus à utiliser leur propre style pour acquérir de nouvelles connaissances.

www.netnet.org/students/student%20glossary.htm

2. Les stratégies d'apprentissage : activités mentales ou actions qui contribuent au développement cognitif ; elles peuvent inclure les *stratégies métacognitives* (ex. planifier l'apprentissage, contrôler sa propre compréhension et production, évaluer ses performances) ; les *stratégies cognitives* (ex : manipulation mentale ou physique du matériel), les stratégies *socio-affectives* (ex : interagir avec une autre personne pour aider l'apprentissage, utiliser le monologue pour continuer dans une tâche difficile jusqu'à sa résolution).

3. Les stratégies d'apprentissage sont des processus cognitifs que les étudiants utilisent pour apprendre, comprendre des matériels qui peuvent être relativement complexes (ex. résumer les points-clés dans le chapitre d'un manuel).

En plus des relations entre langue et contenu, ce guide met en évidence l'emploi de stratégies pour étayer l'apprentissage de certaines compétences spécifiques d'un contenu. Ci-dessous certaines stratégies sont décrites dans le détail, à savoir : SVA (en anglais KWL), *cubing* (cf. définition dans le glossaire) organigrammes, diagrammes de Venn, canevas, écriture d'imitation et analogies.

1. SVA = Ce que je Sais / Ce que je Veux savoir / Ce que j'ai Appris

Qu'est-ce que c'est ?

On sait bien que l'apprentissage implique un processus où les nouvelles informations sont reliées aux connaissances et à l'expérience antérieures. Cette stratégie peut être utilisée pour mobiliser les connaissances, pour contrôler le processus d'apprentissage et pour évaluer le processus et les résultats à la fois. Dans cette technique les étudiants dressent d'abord la liste de ce qu'ils *savent* déjà sur un sujet/thème donné et de ce qu'ils *veulent* apprendre, c'est-à-dire les nouvelles informations qu'ils veulent acquérir, ensuite, après

avoir terminé leurs activités, ils relèvent ce qu'ils ont effectivement *appris.* Cela donne aux étudiants (et aux enseignants) la possibilité de constater les progrès accomplis. Un autre élément, *comment,* peut être ajouté : « Comment les nouvelles connaissances ont-elles été acquises ? Avec quels outils ? Comment peuvent-elles être ultérieurement enrichies ? *Comment* les étudiants peuvent-ils approfondir ces informations sur ce même sujet ?

Pourquoi l'utiliser ?

Cette stratégie peut être utilisée dans plusieurs buts :

- mobiliser les connaissances des étudiants,
- établir les objectifs d'apprentissage,
- planifier les leçons (voir DVD, p. point),
- relier entre elles les différentes phases d'un parcours d'apprentissage,
- contrôler les processus d'apprentissage (de la part de l'enseignant ou des étudiants eux-mêmes),
- étayer les activités de lecture (cf. Le chapitre 7 *Enseigner la compréhension des écrits*),
- stimuler l'intérêt pour un certain sujet.

Quand ?

Cette stratégie peut être introduite à des moments différents des activités d'apprentissage :

Avant :

- une leçon pour mobiliser les connaissances acquises,
- l'introduction d'un nouveau sujet, pour centrer les objectifs d'apprentissage,
- la lecture d'un texte, comme activité de pré-lecture.

Pendant :

- une activité d'apprentissage pour organiser les nouvelles informations et les relier aux précédentes,
- une activité de lecture comme tâche de compréhension.

Après :

- des activités d'apprentissage pour prendre note des nouvelles informations,
- des activités de lecture pour vérifier la compréhension,
- des parcours d'apprentissage pour contrôler le processus d'apprentissage.

Comment ?

Il y a différentes manières d'utiliser cette stratégie, ce qui compte est le principe : relier les connaissances acquises (*ce que je sais*) avec les nouvelles informations (*ce que je veux apprendre*) et faire prendre conscience des résultats obtenus (*ce que j'ai appris)* et des

processus (*comment j'ai appris / comment je vais apprendre).* Ces catégories peuvent être placées dans un schéma de la façon suivante :

S (ce que je sais)	V (ce que je veux savoir)	A (ce que j'ai appris)	C (comment j'ai appris, par quels moyens, par quelles stratégies)

S ⇨ Ce que je Sais

- Au début d'une leçon, d'une séance de lecture ou d'un parcours d'apprentissage les apprenants sont invités à écrire ce qu'ils savent sur le sujet qui va être introduit. Les productions individuelles peuvent être suivies par une activité de remue-méninges dans le but de grouper les informations orientées vers les nouveaux contenus qui vont être introduits ;
- Dans cette phase, l'enseignant peut utiliser des techniques supplémentaires pour faire prendre conscience des connaissances acquises, ou bien solliciter, par exemple des expériences concrètes (voir DVD, déroulement d'une leçon an anglais).

V ⇨ Ce que je Veux savoir

- La colonne V – Ce que je Veux savoir peut contenir des phrases à trous avec des informations manquantes que les étudiants vont remplir.
- Les questions/problèmes que les apprenants notent dans cette colonne seront organisés en catégories: ces nouvelles connaissances à acquérir vont constituer l'objectif /l'intérêt du parcours d'apprentissage ou du texte à lire.

A ⇨ Ce que j'ai Appris

- A la fin d'une unité de travail (texte à lire ou parcours d'apprentissage) les nouvelles connaissances sont énumérées dans cette colonne,
- D'autres lacunes peuvent être mises en évidence qui mèneront à des recherches/ un travail ultérieur.

C ⇨ Comment j'ai appris / je vais apprendre.

- Cette colonne encourage les étudiants à penser aux ressources et aux stratégies à utiliser pour améliorer leurs aptitudes d'apprentissage

Le contenu de cette colonne permet aux enseignants de prévoir les techniques nécessaires pour étayer l'apprentissage.

2. LE CUBING

Qu'est-ce que c'est ?

Le *cubing* ou c*ube* est une activité qui peut servir d'organisateur graphique, d'exercice de pré-écriture pour la production écrite ou bien constituer une activité à part entière. Le but de cette activité est de donner au scripteur un aperçu des connaissances acquises sur le sujet et de pratiquer des capacités cognitives de haut niveau (voir la structure de la connaissance de Mohan). Il peut être adapté pour atteindre d'autres objectifs, par exemple pour apprendre le vocabulaire (cf. DVD : « Les circuits électriques »). Le stimulus est un *cube* avec six différentes étiquettes, une pour chaque face : *décrire, comparer, analyser, appliquer* et *argumenter pour ou contre.*

Pourquoi l'utiliser ?

Cette stratégie aide les apprenants à :

- mobiliser le savoir antérieur,
- penser à un sujet/thème sous des angles différents,
- stimuler la flexibilité à l'écrit,
- générer des idées à l'écrit,
- apprendre le vocabulaire,
- développer des aptitudes à la résolution de problèmes,
- développer des capacités intellectuelles supérieures.

Quand ?

Avant :

- une séance pour activer le savoir antérieur
- une activité de production écrite pour générer des idées,
- la révision du vocabulaire (cf. DVD, Les circuits électriques, activités lexicales)

Pendant :

- une leçon pour améliorer la capacité à écrire et la flexibilité du raisonnement

Après :

- une leçon pour réviser les informations et les organiser sous une forme écrite,
- (variante) une leçon pour classer le vocabulaire

Comment ?

La procédure :

- Présenter aux étudiants une face du cube à la fois et leur demander d'écrire sur le sujet donné sous cet angle, et cet angle seulement pendant une ou deux minutes,
- Ensuite passer à la tâche suivante, et ainsi de suite jusqu'à la dernière (*argumenter*).

1. *Décrire* – Comment décririez-vous cet objet ? A quoi ressemble-t-il ? Quelle est sa couleur, forme, taille, texture ? Identifiez ses parties…
2. *Comparer* – A quoi cet objet ressemble-t-il ? En quoi est-il différent ? C'est une sorte de…/ c'est comme…
3. *Associer* – Quel est le lien avec les autres sujets ? A quoi/ à quel autre problème cela vous fait penser ? N'ayez pas peur d'être créatifs : notez tout ce qui vous vient à l'esprit ;
4. *Analyser* – Dites en quoi /comment est fait l'objet – Comment / En combien de sous-parties pourriez-vous organiser le sujet ? Observez les composantes de cet objet / Comment les différentes parties du sujet sont-elles reliées entre elles ? Qu'est-ce qui les unit ? *Appliquer* - Dites comment il peut être utilisé – Comment cet objet vous aide-t-il à comprendre d'autres objets semblables? Que pouvez-vous faire avec cela / cet objet ? Quels emplois peut-il avoir ?
5. *Argumenter pour / contre* - Quels sont vos arguments pour ou contre? Je suis d'accord parce que….

Les étudiants peuvent lire leurs productions par groupes de deux ou à la classe.

3. LES ORGANISATEURS GRAPHIQUES

Qu'est-ce que c'est ?

Les organisateurs graphiques permettent de représenter la construction du savoir et d'organiser l'information. Ils aident l'apprenant à convertir et à comprimer un certain nombre d'informations, apparemment discontinues sous une représentation graphique cohérente, facile à lire.

http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers/spider.

Ce procédé consistant à transformer des données, des informations ou des idées sous une forme graphique donne aux étudiants une meilleure compréhension du sujet étudié, plus variée et plus approfondie. Pour créer un organigramme / une carte mentale, l'apprenant doit se concentrer sur les relations entre les éléments et examiner les significations multiples attachées à chacun d'entre eux et à leurs relations. Il y a plusieurs types d'organisateurs graphiques : la tâche à accomplir détermine le type d'organisateur approprié. Il faut expérimenter ce genre de représentation de la connaissance pour pouvoir en tirer bénéfice, mais après un peu de pratique l'apprenant lui même choisira l'organisateur graphique qui convient le mieux à la tâche.

Pourquoi utiliser des organisateurs graphiques ?

Une carte mentale comporte plusieurs avantages. Elle aide les étudiants à :

- repérer les informations principales en déterminant quels sont les éléments les plus importants sur lesquels se concentrer,
- visualiser le développement des idées,
- structurer des projets écrits,
- résoudre des problèmes,
- étudier,
- planifier la recherche et activer le remue-méninge.

Quand ?

Avant:

- une leçon ou une unité de travail pour activer le savoir antérieur et formuler des objectifs d'apprentissage :
- une leçon pour brasser/stimuler de nouvelles idées.

Pendant:

- une leçon pour organiser les nouvelles informations en les reliant à celles qui ont déjà été acquises
- une activité de lecture pour organiser l'information

Après:

- une unité d'apprentissage pour réorganiser et revoir les informations
- une unité d'apprentissage pour relier les concepts déjà vus aux nouveaux.

Comment ?

Voilà quelques exemples d'organisateurs graphiques :

3.1. La grille en T

Pour	Contre

Ce graphique est approprié à des tâches impliquant des opérations cognitives telles que *analyser* et/ou *comparer,* lorsque deux aspects d'un sujet ou d'un problème sont impliqués.

Une grille en T peut être utilisée pour :

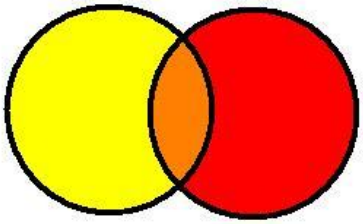
- évaluer les pour et contre d'une décision à prendre
- comprendre un texte argumentatif (pour ou contre certaines opinions)
- aider la lecture ou l'écoute sélectives.

Elle peut être utilisée aussi comme outil pour *prendre des notes* (Chamot, O' Malley p. 211), pour étayer des activités de lecture ou d'écoute.

Dans ce cas, le procédé consiste à remplir les deux côtés de la grille en T : la colonne de gauche est utilisée pour lister les idées principales et la colonne de droite est réservée aux idées secondaires pour chacune des idées principales.

La grille en T peut être vide ou bien contenir aussi des formes d'étayage écrites ou visuelles : phrases à trous, choix multiples, images ou diagrammes.

3.2 Le diagramme de Venn



Cet organisateur graphique, représenté par deux cercles identiques, en partie superposés, peut être utilisé lorsqu'on demande à l'apprenant d'examiner les différences entre deux ou plusieurs éléments : les similarités sont rapportées dans la zone d'intersection des deux cercles.

Exemple : les différences et les analogies entre carrés et rectangles dans une unité sur les parallélogrammes peuvent bien être mises en évidence par le diagramme de Venn (cf. DVD, *Les parallélogrammes*)

3.3 Les cartes mentales

Les cartes mentales sont aussi des organisateurs graphiques, qui peuvent prendre des formes différentes : organigramme, arborescence…

Elles peuvent être utilisées de différentes façons et dans des buts différents : (cf. chapitre 3, *Apprendre et enseigner le vocabulaire*.)

3.4. Les canevas

Qu'est-ce que c'est ?

Les canevas sont des structures de la longueur d'un texte ou d'un paragraphe : ils sont vides de contenu mais ils gardent les éléments structuraux caractéristiques de ces textes. Les canevas sont utilisés pour étayer la production écrite des apprenants, puisque ces derniers sont censés les compléter avec leurs propres données en créant de cette façon leurs propres textes (cf. chapitre 8, *Enseigner la production écrite*)

Pourquoi les utiliser ?

Les canevas aident les étudiants à :

- organiser et écrire des paragraphes ou des textes :
- mettre en évidence les différences entre différents types de texte ou paragraphes ;
- mieux développer leurs propres paragraphes.

Quand ?

Avant : une production écrite, pour mettre en évidence la structure du texte ou des paragraphes.

Pendant : une production écrite pour étayer la production des apprenants

Comment ?

- en mettant sur un transparent de rétroprojecteur ou sur le tableau noir, le canevas d'un texte ou d'un paragraphe et en ajoutant les idées ou les informations pour montrer aux étudiants comment construire un texte.
- en donnant aux étudiants le même schéma et en leur demandant d'écrire leur propre paragraphe ou texte.

3.5. L'écriture d'imitation

Qu'est-ce que c'est ?

Cette stratégie est semblable à la précédente, mais plus centrée sur la *structure* et/ou le *vocabulaire* d'une phrase, paragraphe ou court texte. Un parcours prévoit les phases suivantes.

1. lire le modèle attentivement,
2. copier le modèle,
3. remplacer les mots avec autant de synonymes que possible,
4. écrire sur un sujet différent mais en utilisant la même structure.

Pourquoi l'utiliser ?

Cette stratégie peut être utilisée pour :

- développer l'apprentissage du vocabulaire et l'emploi de synonymes,
- affiner la compréhension écrite,
- affiner la prononciation,
- mettre en évidence la structure d'une phrase,
- introduire l'enseignement de la grammaire.

Quand ?

Avant :

- comme introduction à une leçon de grammaire ou de vocabulaire,
- comme activité d'échauffement pour des productions écrites.

Pendant : une leçon de grammaire ou de vocabulaire pour étayer l'apprentissage.

Comment ?

Le modèle est tiré d'une source réellement existante, et au niveau primaire il doit être simple et facile à lire, tandis que des phrases plus complexes peuvent être choisies pour des apprenants plus avancés.

Dans la phase 4, « *imiter*», toutes les propositions doivent être acceptées mais les déviations et les productions dépourvues de sens doivent être signalées.

1. Lire	*(Exemple*) Un cygne dépose un œuf. Le bébé cygne grandit à l'intérieur de l'œuf. L'œuf éclot et le bébé cygne grandit et devient un cygne. (cf. CD, LIFE)
2. Copier	
3. Substituer	
4. Imiter	

3.6. Les analogies

Qu'est-ce que c'est ?

Les mots ne sont pas isolés ; leur sens vient de la relation qu'ils entretiennent. Il est important de mettre en évidence la manière dont ces relations s'établissent. Une analogie est justement une manière d'établir les relations entre les mots. Mettre en évidence, trouver et chercher des analogies développe la compréhension des différentes manières dont les choses sont en relation les unes avec les autres.

Exemple :

Vénus : Soleil = Planètes : Etoiles

Cette analogie résume de façon synthétique et pratiquement sans utiliser de langage verbal les relations complexes du système solaire.

Pourquoi les utiliser ?

Les analogies aident les apprenants à :

- comprendre les concepts exprimés par les mots ;
- mettre en évidence de façon synthétique la relation entre différents concepts ;
- développer des capacités cognitives de haut niveau même aux premières étapes de l'apprentissage de la langue ;
- étendre leur vocabulaire personnel.

Quand ?

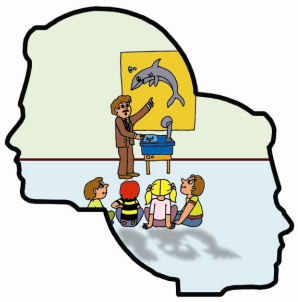
- *Avant :* une leçon pour introduire vocabulaire et concepts
- *Après :* une leçon ou une unité pour vérifier la compréhension des concepts et l'apprentissage du vocabulaire.

Comment ?

Commencer par un remue-méninges pour trouver des couples de mots : *père et fils ; soleil et lune ; pupille et œil…* ; puis demander aux apprenants d'exprimer la relation qui existe entre ces différents éléments ; enfin donner un exemple d'analogie :

Pupille : Œil = Marteau : Oreille

Demander aux étudiants de créer eux-mêmes des analogies et de les expliquer.



11 Utiliser les capacités cognitives et les stratégies dans la classe

Les deux chapitres précédents (9 et 10) proposent un contexte théorique à la fois général et spécifique au contenu pour l'enseignement et l'apprentissage des capacités de raisonnement, ainsi que des stratégies pour accroître ses chances d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Le but de ce chapitre est de relier la discussion théorique à une mise en œuvre en classe et de fournir au lecteur un exemple concret de la façon dont la langue et le contenu sont intégrés.

Les étapes d'une leçon sont décrites et commentées ci-dessous. L'accent est mis sur les connaissances antérieures et l'étayage, pour un enseignement compréhensible, fournissant un soutien pour le développement optimal des capacités de raisonnement et le langage. La leçon peut être consultée sur le DVD.

Présentation de la leçon : les fonctions du cœur humain

Une leçon est réussie lorsque le contenu et les objectifs linguistiques sont pris en compte durant la leçon. C'est-à-dire quand :

- les apprenants sont amenés à développer des *capacités de raisonnement*,

- un *contexte* favorable a été créé,

- les objectifs sont suffisamment *étayés*,

- les apprenants sont activement impliqués dans des activités d'apprentissage et que le *rythme* de la leçon correspond à leur niveau et à leurs capacités.

À la fin de la leçon, l'enseignant et les apprenants devraient être en mesure de vérifier si les objectifs ont été atteints. La leçon doit être conduite de façon à permettre un certain *feedback (ou rétroaction)*.

Notre objectif dans ce chapitre est de proposer des instruments pour suivre les progrès :
• une fiche d'observation (elle a été remplie avec les données que nous avons observées dans notre étude de cas),

• une fiche de suivi.

Chacun de ces points est brièvement commenté.

Étude de cas :

Lucy est enseignante dans une école primaire de la banlieue de Turin.
Elle enseigne les mathématiques, les sciences, la géographie et l'anglais. Chaque jour, elle fait une partie de ses cours en anglais, mais elle a choisi de faire l'expérience de plusieurs modules de type EMILE en sciences, ce qui signifie qu'environ 60% de cette matière est enseignée en anglais, 40% en italien, langue maternelle des élèves.
En Italie, l'anglais est obligatoire dans les écoles primaires, mais les enseignants peuvent être soit spécialistes de la langue anglaise soit être en mesure d'enseigner l'anglais en tant que *professeur des écoles*. Dans le premier cas, les enseignants n'enseignent que l'anglais dans différentes classes et peuvent collaborer avec les spécialistes des contenus si une approche EMILE est choisie. Cette situation est comparable au travail en équipe que l'on a dans les écoles secondaires. Dans le second cas, le *professeur des écoles* intègre l'anglais dans son enseignement. Cette situation est similaire à l'enseignement bilingue.
Lucy appartient à cette dernière catégorie. La classe de Lucy - dernière année de l'école primaire - compte 22 enfants âgés de 11 ans.
Le programme du second trimestre de l'année en sciences porte sur les fonctions du corps humain, par rapport à d'autres organismes tels que les plantes et les animaux.
Au cours de la leçon, les élèves sont divisés en deux groupes afin d'organiser la leçon comme un atelier de travail. Les élèves passent au laboratoire de sciences, une salle équipée d'instruments scientifiques, de livres, d'affiches et de photos.

Au cours de sa leçon nous avons rempli la feuille d'observation (ci-dessous).

Fiche d'observation
Classe : école primaire (5e année),
Elèves âgés de 11 ans
Matière : SCIENCES
Titre du module : Le corps humain
Unité / Thème : les fonctions du cœur

Plan de la leçon Durée prévue (2h)	
Objectifs du contenu Quels sont-ils ?	Les objectifs du contenu peuvent être divisés en deux parties: 1. *le corps humain et ses parties* (révision) 2. *le cœur, comme partie du corps humain* : • physiologie et fonctions • facteurs déterminant le pouls • effets de l'exercice et du repos sur le pouls
Capacités de raisonnement Quels sont les niveaux de raisonnement ?	mémoriser mettre en pratique collecter des informations prédire organiser évaluer

Objectifs linguistiques Quels sont-ils ?	S*tructures* - Liens avec les connaissances antérieures « *Quelle est la fonction de ... (cœur, foie, reins ...* » « *... pompe le sang / sang propre ....* » Voir fiche de travail « prendre son pouls » (conclusions): - Nouvelles structures : Avant. Après .... **utiliser le bon verbe** Le pouls le plus lent est.... Le pouls le plus rapide est ... *Vocabulaire* : le corps humain (données révisées) et certains mots nouveaux se rapportant à la fonction cardiaque. Compétences communicatives : 1. Écouter 2. Parler 3. Lire 4. Ecrire

Étapes de la leçon	***Description***	
Étape 1	1. **Introduction** - *On* informe *les élèves des objectifs de la leçon ;* - *L'enseignante fait référence aux* connaissances antérieures. - *Elle distribue une image du corps humain et active les connaissances antérieures.* - *Elle communique avec les enfants en révisant oralement les différentes parties du corps, puis elle introduit quelques mots nouveaux et les explique.*	
Étape 2	***A. Les parties du corps humain*** *2. Identifier* - *Les élèves sont répartis en petits groupes (de deux ou trois)* - *On leur donne un tableau représentant le corps humain et une série d'étiquettes.* - *Ils doivent placer les étiquettes sur chaque partie du corps humain (fig. 1).* - *Chacun d'entre eux lit à haute voix les étiquettes placées sur les différentes parties du corps.* - *L'enseignante reformule certaines phrases ou répète certains mots.* - *Elle explique, en anglais, les fonctions de certains organes (poumons, pancréas, reins ...)* - *Elle concentre l'attention sur l'organe du cœur afin de présenter une nouvelle expérience.*	
Étape 3 **Étape 4**	**B. Fonctionnement du cœur** 1. Exécution de l'expérience : le contrôle du pouls -Les enfants sont invités à se déplacer et à former un cercle -L'enseignante donne quelques instructions et pose les questions suivantes: - « *Pouvez-vous entendre votre cœur ?* » - *« Pouvez-vous entendre votre pouls ?* » (Elle montre la procédure en prenant son pouls et aide les enfants individuellement). - « *Comptez les battements de votre cœur dans votre tête !* » - « *Combien de battements de cœur comptez-vous en 30 secondes ?"*	

	- « *Le cœur bat plus après l'exercice physique*» (ce qui amène les enfants à l'expérience) -Les enfants prennent leur pouls au poignet ou au cou. -Remue-méninges « *Quelles sont les activités physiques que ous pouvez faire en classe* ? » (Saut, course, marche rapide....) -Les enfants pensent à des activités physiques différentes et les exécutent (saut, sauter, faire des pompes au moins trois fois) - *Ils vérifient leur pouls une nouvelle fois.*	

Étape 5	***4. Conceptualisation*** *-L'enseignant fournit une grille aux enfants.* *-Ils enregistrent leur pouls.* *-Ils doivent* anticiper *: leur rythme cardiaque sera-t-il plus élevé ou plus bas après leur activité physique ? et confirmer leurs hypothèses.* *-Les* conclusions *les aident à conceptualiser leur expérience*.	
	5. Introduction de nouveaux contenus et de nouvelles structures langagières -Après l'expérience, les données recueillies par tous les enfants sont notées au tableau dans deux colonnes différentes : *Le plus rapide ... Le plus lent ...* -Le professeur présente un nouveau contenu : le cœur est l'organe qui pompe le sang dans les veines et les artères. -Un schéma détaillé du cœur ainsi que celui de la circulation dans le corps humain sont affichés sur le mur. Les parties du cœur sont écrites au tableau : oreillette gauche, droite, ventricule gauche. (Cette partie de la leçon est ensuite développée en italien)	

	6. Echanges/ évaluation des résultats Les enfants communiquent les résultats de leur expérience à leurs camarades. - Concentration sur la langue par le biais d'activités à deux : les enfants se posent des questions à propos de la lenteur ou de la rapidité de leur pouls. Ils choisissent spontanément, les structures linguistiques sans intervention de l'enseignante : « *A combien bat ton pouls lorsqu'il est lent ? rapide* ? Les réponses ont été exprimées différemment : a) « I've got ... . b) « mon pouls le plus lent/rapide est ... .. »	

Objectifs de la leçon

Objectifs du contenu

La leçon fait partie d'un module plus large sur le corps humain et le sujet est la fonction cardiaque. L'axe central de la leçon est la fonction du cœur qui pompe le sang dans les veines et les artères. L'enseignante amène les enfants à établir une relation entre les efforts physiques, le pouls et les fonctions cardiaques. Au lieu d'expliquer les concepts elle-même, elle crée un contexte où les enfants font *l'expérience* des fonctions cardiaques et sont guidés pour la conceptualisation et l'évaluation des résultats.

Objectifs linguistiques

Dans une approche EMILE, la langue est acquise par l'expérience concrète et non par l'acquisition de structures formelles. Bien sûr, l'enseignant établit les objectifs linguistiques, en termes de vocabulaire, les structures et fonctions, mais il est possible que les apprenants eux-mêmes s'expriment d'une manière différente de celle prévue par l'enseignant et que différentes structures soient introduites.

Dans cette leçon, par exemple, certains élèves utilisent les nouvelles structures selon le modèle donné, mais d'autres emploient des structures qu'ils ont déjà apprises et les adaptent au nouveau contenu.

L'utilisation de la langue vient *à la fin* (étape 5), après une expérience concrète et la conceptualisation. L'utilisation de la langue permet la conceptualisation : « Les compétences langagières et le fonctionnement cognitif ne peuvent être conceptualisés que par rapport à des contextes particuliers d'utilisation » (Cummins, 2000, p.66). Il est intéressant de constater que l'enseignante ne formule jamais les catégories grammaticales formelles (par exemple, les comparatifs), mais par contre donne des exemples concrets et fournit des modèles. Ainsi, les élèves peuvent se sentir libres d'utiliser leur propre expression linguistique pour communiquer les résultats de leur expérience.

Objectifs cognitifs (capacités de raisonnement)

«La langue et le contenu seront mieux acquis lorsque les étudiants sont stimulés sur le plan cognitif» (Cummins, 2000, p. 71). Les besoins cognitifs enrichissent l'apprentissage des langues plus que la reproduction de structures ou de vocabulaire. L'enseignante commence avec des activités qui demandent un niveau inférieur de capacités de raisonnement, telles que la mémorisation, la reconnaissance des mots, et poursuit avec des tâches qui exigent la compréhension (étape 2, 3), ainsi que la collecte d'informations (étape 4) et l'évaluation des résultats (étape 6). Cette approche permet d'atteindre des niveaux élevés sur le plan cognitif avec des moyens relativement simples sur le plan linguistique. Toutefois, la réalisation simultanée de deux objectifs conceptuels difficiles, c'est à dire les objectifs cognitifs de niveau élevé et le langage associé à ces concepts n'est possible que si le processus d'apprentissage est étayé. L'aide extérieure est ensuite progressivement réduite pour aider les apprenants à devenir autonomes dans leur travail.

Conduite de classe

L'enseignante s'efforce de rendre le contenu compréhensible et stimulant sur le plan cognitif pour les apprenants. Par conséquent, l'enseignante introduit des techniques et des stratégies qui étayent l'apprentissage.

La mise en contexte

« Un enseignement efficace pour accompagner les étudiants à partir de leur niveau et les amener à un niveau plus élevé de compréhension. […] De nouvelles informations liées aux savoirs et aux expériences antérieures des élèves ainsi que l'utilisation de stratégies sont utilisées pour étayer l'acquisition de connaissances et développer les compétences des élèves » (Echevarria, 2004, p. 45). La création de cette base est essentielle pour l'apprentissage ; des stratégies différentes peuvent être utilisées à cette fin. Les principales interventions pédagogiques qui doivent être considérées sont les suivantes :

1. Présenter les objectifs de la leçon

Les objectifs de la leçon doivent être annoncés dès début de la leçon. Ils servent à rappeler l'objet de la leçon et à fournir une structure au déroulement de la leçon. À la fin de la leçon les étudiants et l'enseignant peuvent évaluer s'ils ont atteint ces objectifs. Dans la leçon observée, les objectifs sont expliqués et des liens avec les connaissances antérieures sont établis dans l'étape 1.

2. Créer des liens avec ce que les enfants savent déjà

« La recherche souligne que pour que l'apprentissage ait lieu, de nouvelles informations doivent être intégrées à ce que l'apprenant sait déjà » (Echevarria, 2004, p. 49). Par conséquent, il est important que les enseignants établissent des liens explicites entre les nouveaux apprentissages et les activités, le vocabulaire et les concepts déjà vus en classe. Il y a différentes façons d'établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouveaux savoirs :

- Question du professeur / Discussion
- Organisateurs graphiques, rappels écrits
- Activités

Dans cette étude de cas, l'enseignante utilise des images et des cartes avec le vocabulaire correspondant aux images sur le mur pour réveiller les connaissances antérieures des enfants (les étapes 1 et 2) et pose des questions : « Tu te souviens du nom de cet organe ? » « Quelle est sa fonction ? ». Elle utilise également une activité demandant aux enfants de nommer les parties du corps (étape 2).

3. L'apprentissage du vocabulaire

Il y a une forte relation entre la connaissance du vocabulaire et les acquis scolaires parce qu' « à tout âge une notion contenue dans un mot représente un acte de généralisation et [...] le développement de concepts ou le développement de la signification des mots suppose le développement de nombreuses fonctions intellectuelles : attention délibérée, mémoire logique, abstraction, capacité à comparer et à différencier. Ces processus psychologiques complexes ne peuvent être maîtrisés par le seul apprentissage initial » (Cummins, 2000, p. 60).

Le vocabulaire peut être enseigné de mille et une façons pertinentes et utiles. La chose la plus importante est que les élèves soient actifs dans le développement de leur compréhension des mots et dans la façon de les apprendre ; en effet, enseigner des termes isolés de leur contexte et les transcrire au tableau n'offre aucun intérêt.

Dans la leçon de Lucy, les élèves sont «immergés dans les mots», un environnement contextuel riche est assuré par :

- les paroles de l'enseignante qui *parle* à un rythme relativement lent et qui utilise des techniques différentes (voir *étayage*) telles que la paraphrase et la répétition.

- des affiches : le vocabulaire clé est introduit en dirigeant l'attention des élèves vers le vocabulaire du contenu qui est répertorié ou associé à des images.

- des étiquettes pour *nommer* (étape 3) et réviser le vocabulaire.

Dans tous les cas l'apprentissage du vocabulaire n'est pas seulement une question de mémorisation mais il augmente les capacités de réflexion telles que *reconnaître* et *associer*.

4. Créer des expériences

Le niveau de difficulté - compréhension du contenu et apprentissage - ne dépend pas de la connaissance de la langue, mais du niveau de son intégration dans le contexte. En d'autres termes, la *communication en contexte*, avec un soutien approprié, est plus facile à comprendre que la *communication en contexte réduit.*

Par conséquent, «la langue et le contenu seront mieux acquis lorsque les étudiants sont stimulés sur le plan cognitif, mais aussi soutenus sur le plan du contexte et de la langue ».

L'enseignement qui favorise le mieux l'enrichissement linguistique, cognitif et celui du contenu procède à partir de tâches intégrées dans leur contexte pour arriver à des tâches faiblement contextualisées. Telle est la progression choisie par Lucy : de l'étape 3, où les enfants exécutent une tâche concrète (vérification de leur propre pouls) aux étapes 4 et 5, où ils conceptualisent leur expérience et acquièrent un nouveau contenu à l'aide d'un canevas (voir *étayage*).

L'étayage

« L'étayage est un terme associé au concept de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski. Le ZPD est la différence entre ce que les enfants peuvent faire par eux-mêmes et ce qu'ils peuvent accomplir avec l'aide d'une personne plus compétente. Ainsi dans la classe, les enseignants étayent leur enseignement chaque fois qu'ils apportent une aide substantielle à leurs élèves lorsqu'ils introduisent un nouveau contenu ou une nouvelle stratégie ; cet étayage diminue au fur et à mesure que les apprenants acquièrent de l'expérience » (d'après Echeverria, 2004, p.86).

On peut distinguer : l'étayage des interactions orales, l'étayage des cours et les procédures d'étayage.

L'étayage des interactions orales

Les enseignants EMILE utilisent la langue qui correspond au niveau de compétence des élèves. Ci-après des exemples :

• *La paraphrase* : le professeur reprend les réponses des élèves, ce qui sert de modèle pour l'utilisation correcte de la langue ;

• *Le renforcement des définitions contextuelles* : par exemple: «oui, les reins, les organes qui servent à nettoyer le sang ». Le segment de phrase: « les organes qui servent à nettoyer le sang » définit le terme de «reins».

• *Le questionnement* : il est très important et peut assumer différentes fonctions :

- *le rappel* : « Quel est le nom de cette partie du corps ? »
- *la vérification de la compréhension* : « Qu'est-ce que le foie ? » « Quelle est sa fonction ? »
- *les capacités de réflexion sont stimulées* : la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification, l'anticipation. Exemples : «Quel est votre pouls avant la course ? Après ? Quel est le plus rapide ? Qu'est-ce que cela signifie ? »

L'étayage du cours

Afin de rendre l'apport de langue aussi compréhensible que possible, les enseignants EMILE présentent l'information en s'appuyant sur : des ressources iconographiques, des graphiques, des démonstrations, des stratégies de pré-lecture et d'écriture. L'enseignement explicite (étape 5) est soutenu par des images représentant le système circulatoire des veines et des artères dans le corps humain et l'organe du cœur. L'objectif est motivé par le contenu à apprendre ce qui permettra d'identifier les compétences linguistiques nécessaires pour apprendre le contenu et les capacités de raisonnement nécessaires pour le manipuler (analyser, synthétiser et évaluer).

Il est important de fournir des cadres qui soutiennent l'apprentissage. Dans la leçon de Lucy, par exemple, les élèves ont décrit leur expérience dans un rapport et ont été guidés pour tirer les conclusions de leurs observations.

Les procédures d'étayage

L'objectif pédagogique est d'aider les apprenants à développer une autonomie croissante ; cet objectif peut être atteint de différentes manières :

- *L'enseignement explicite* : «La fonction du cœur est de pomper le sang. » (Étape 5)

- *La modélisation* : l'enseignant donne non seulement des modèles d'activités pratiques, par exemple, comment prendre le pouls mais aussi des façons de dire : «Mon pouls le plus rapide / le plus lent est … » (étape 4)

- *La mise en œuvre* : les élèves appliquent des modèles d'une manière indépendante et les mettent en pratique.

Différentes façons d'organiser le travail en classe sont possibles tout en progressant vers l'autonomie : classe entière (remue-méninges, échange frontal), petits groupes, paires, travail individuel.

Fiche d'évaluation de la leçon

LEÇON : les objectifs

Dans quelle mesure les objectifs ont-ils été atteints par la leçon ?
(De 1 (faible) -2-3-4-5 (excellent))

Objectifs du contenu
L'input a-t-il été compréhensible ?
Le contenu de la leçon a-t-il été relié aux connaissances antérieures ?
Les objectifs ont-ils été mis en contexte ?

Objectifs linguistiques
Quelles compétences communicatives ont-elles été sollicitées ?
Le vocabulaire ciblé a-t-il été utilisé ? Par l'enseignant ? Par les apprenants ?
Les structures ciblées ont-elles été utilisées ? Par l'enseignant ? Par les apprenants ?

Capacités cognitives
Quels étaient les objectifs cognitifs requis ?
Quelle approche a-t-elle été réellement suivie?

Les objectifs de la leçon ont-ils été globalement atteints ? Dans quelle mesure ?
(1 - 2 - 3 - 4 - 5)

II Supports

Contexte
La mise en contexte a-t-elle été efficace ?
Remarques concernant le niveau d'efficacité au sujet ...
- des liens vers les connaissances antérieures,
- du vocabulaire,
- de l'expérience proposée,
- du support conceptuel.

Etayage
Quelles techniques ont-elles été efficacement utilisées ?
• Etayage du cours
Organisateurs graphiques, supports visuels
• Etayage des interactions orales
questions, paraphrases, renforcement des définitions
• Procédures d'étayage
- Enseignement explicite
- Modélisation
- Pratique
- Application

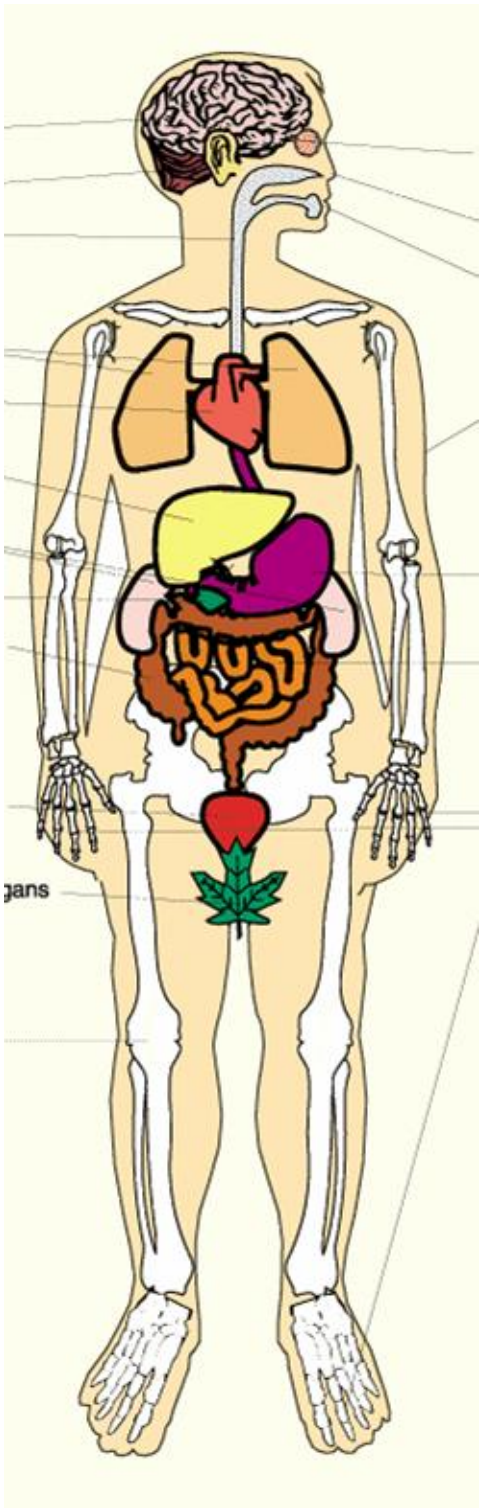
Gestion de la classe
- Travail en grand groupe (remue-méninges)
- Travail en groupes
- Travail à deux
- Travail individuel

Participation des apprenants
Comment les apprenants ont-ils pris part activement à la leçon ?
• Ont-ils eu la possibilité d'utiliser la langue cible ?
• Interaction. Ont-ils interagi avec l'enseignant ? Tous ?
• Interaction 2. Ont-ils interagi les uns avec les autres ? Tous ? Dans quelle langue (L2 ou langue maternelle ?)

Rythme de la leçon
Combien de temps les apprenants ont-ils été impliqués dans l'apprentissage ? Le *timing* de la leçon a-t-il été réaliste ? Si non, quelle était la différence entre le temps prévu et le temps consacré à l'activité ? Pourquoi ?
Le rythme de la leçon a-t-il été satisfaisant pour toute la classe ?
A-t-il tenu compte des différences d'aptitude entre les apprenants ?

Conclusion
Les objectifs de la leçon ont-ils été globalement atteints ? Dans quelle mesure ?

Appendice



bras
os
cerveau
oreille
œil
pied
main
cœur
reins
foie
poumons
bouche
nez
pancréas
peau
estomac
gorge
gros intestin
intestin grêle
organes reproducteurs
vessie

Nom…. Date…

Je prends mon pouls

Assis(e) calmement pendant ½ minute			Combien de battements de cœur par minute ?			
Exercice/ activité	Estimation + ou -	Temps (minutes)	Pouls Avant	Pouls après	Plus ou moins élevé	Votre estimation est-elle correcte ?

Conclusion

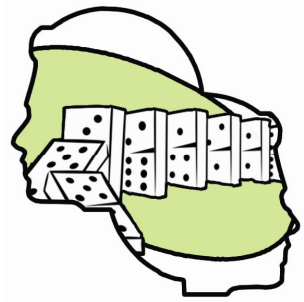
Quand je fais des exercices mon pouls bat _____

Quand je suis au repos, il bat _____

Mon pouls le plus élevé était de _____ par minute

Mon pouls le moins élevé était de _____par minute

Quand je fais des exercices mes battements de cœur sont plus rapides parce que mon corps et mes muscles ont besoin de plus _____



12 Une pédagogie fondée sur les tâches pour l'enseignement EMILE, Task-Based Instruction (TBI)

Depuis la fin des années 1980, lorsque Prabhu (1987) a présenté les tâches comme méthode d'apprentissage, les tâches ont gagné en importance dans l'éducation en général, mais dans l'enseignement des langues en particulier. Basé sur les tâches, l'apprentissage des langues est souvent vu comme une extension de l'approche communicative mettant davantage l'accent sur les activités de l'élève, sur les objectifs de l'apprentissage et surtout sur le contenu et les liens avec le monde réel.

Qu'est-ce qu'une tâche ?

Il n'existe aucune définition simple pour une tâche, mais plutôt un certain nombre de caractéristiques pour une variété de raisons. A titre d'exemple : Jane Willis (1996) en propose six et Rod Ellis (2003, 2-9) en suggère neuf. Nunan (2006): définit une tâche comme suit :

> Une tâche est un travail en classe qui pousse les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible tandis que leur attention est focalisée sur la mobilisation de leurs connaissances grammaticales en vue d'exprimer le sens, et dans lequel le but est de véhiculer un sens plutôt que de manipuler la forme. La tâche doit aussi avoir un début, un milieu et une fin et représente un acte de communication à part entière. (Nunan, 2006)

L'élément essentiel dans les contextes EMILE est la place centrale du sens et l'utilisation de ressources linguistiques pour comprendre, traiter l'information et exprimer du sens. La définition ci-dessus souligne les processus linguistiques (compréhension, manipulation, production et interaction dans la langue cible) pour exprimer le sens, qui correspond aux objectifs linguistiques mis en évidence dans ce guide ; il convient néanmoins de rappeler que l'apprentissage du contenu et de la langue (dans cet ordre) est le but ultime de l'enseignement EMILE lorsqu'il est basé sur les tâches.

Les tâches varient en complexité et en difficulté et ont des caractéristiques qui sont susceptibles d'influencer la mise en œuvre de la tâche. Par exemple, si la tâche est trop complexe, la capacité cognitive de l'apprenant peut être surchargée et la tâche ne peut pas être effectuée. D'autre part, si la tâche est trop simple, elle ne sera pas utile pour l'apprentissage.

Charge cognitive

La notion de charge cognitive repose sur l'hypothèse selon laquelle on a une capacité de traitement limitée. La quantité d'informations en cours de traitement est limitée dansune mémoire tampon, ce qui signifie que plus l'apprenant se voit obligé de traiter des

informations dans cette mémoire, plus il est probable qu'une surcharge cognitive en découlera. La charge cognitive augmentera s'il y a beaucoup de sources à partir desquelles les informations sont dérivées et / ou s'il y a beaucoup de stimuli en compétition dans la tâche même. Les tâches varient en fonction de la charge cognitive qu'elles causent à l'apprenant (Oxford, 2006). Les conséquences pour l'enseignement EMILE sont assez évidentes : il est probable que la charge cognitive de l'apprenant tend à être relativement élevée dans l'enseignement du contenu dès lors qu'on intègre uneautre langue ; ceci a des implications pour la conception des tâches qui intégrera un étayage plus soutenu par exemple.

Complexité cognitive

La complexité cognitive se rapporte à la tâche et à l'apprenant. Si la tâche contient beaucoup de concepts qui sont liés les uns aux autres, la tâche est complexe sur le plan cognitif, mais si la tâche traite de concepts simples avec peu de relations entre eux, la tâche est cognitivement simple. En plus des caractéristiques des tâches, il y a les processus cognitifs de l'apprenant et son comportement observable puisqu'il est impliqué dans l'évaluation de la complexité cognitive de la tâche. Si l'apprenant est familier avec des opérations cognitives similaires qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe, il /elle ne percevra pas la tâche comme difficile (Oxford, 2006). Les influences suivantes augmentent la difficulté de la tâche (influences modifiées à partir de Honeyfield, 1993):

Tableau 1. Facteurs affectant la difficulté de la tâche

La difficulté de la tâche est influencée par:	Exemples
La production à partir de l'apport de données	Expliquer un graphique à l'oral
Les caractéristiques des apports de données	Type de texte, incohérence
Le type de production requis	Retrouver des aspects de la langue (vocabulaire, structures), aisance, conventions culturelles
La connaissance du sujet	Incorrect, fragmenté, pas de connaissaces antérieures
Les stratégies de lecture et de production orale	Prédictions insatisfaisantes, absence de connaissances des conventions pour la conversation ou stratégies de communication
La quantité et qualité des supports	Peu ou pas d'étayage
Le temps à la disposition de l'apprenant	Temps limité
Les caractéristiques de l'apprenant	Motivation, style d'apprentissage, confiance en soi

En quoi consiste l'enseignement par les tâches ?

Les hypothèses de base de l'enseignement par les tâches sont (adapté de Robinson, 1996 ; Feez, 1998, cité dans Richards et Rodgers, 2001, 224; Long et Robinson, 1998) :

- L'objectif de l'enseignement est axé sur le processus plutôt que sur le produit.
- Les éléments de base sont des activités motivantes et des tâches qui insistent sur le sens et la communication.
- Les apprenants apprennent la langue en s'engageant dans des activités qui ont du sens et en communiquant réellement.

- Les activités et les tâches peuvent être : - soit ce que les apprenants ont besoin de réaliser dans la vie réelle ; - soit ce qui a un but pédagogique spécifique à la classe.
- Les activités et tâches d'un programme basé sur les tâches peuvent être planifiées selon les difficultés (défini par les perceptions de chaque apprenant et les capacités physiques) et la complexité (défini par la structure de la tâche).
- La difficulté d'une tâche dépend d'un ensemble de facteurs, dont l'expérience antérieure de l'apprenant, la complexité des tâches, et le degré d'aide apporté.
- Les tâches fournissent des occasions de traiter des fonctions linguistiques, tout en maintenant l'accent sur le sens. Lorsque l'apprenant initie un travail sur la forme, ceci est particulièrement propice à l'apprentissage.

L'ordre des tâches

Les tâches peuvent être séquencées en termes de difficulté perçue et de complexité intrinsèque. Toutefois, aucun des deux critères n'est explicite. La difficulté de la tâche repose sur les compétences de l'apprenant, les connaissances antérieures, les facteurs de personnalité, etc. La complexité de la tâche est souvent définie selon la complexité des langues, par exemple en termes du nombre de structures subordonnées dans la production écrite ou orale. Les tâches dont le contenu correspond à une discipline spécifique généralement reflète la pensée spécifique à la discipline ; la production de la langue reflète à son tour cette pensée spécifique. Dans l'enseignement EMILE la complexité des tâches peut être définie selon le niveau de la charge cognitive lié la production de la langue. Deux typologies sont illustrées ci-dessous, la structure des savoirs de Mohan (1986) (tableau 2) et la structure d'une tâche selon Jane Willis (1996) (tableau 3)

Le tableau 2 ci-dessous donne un exemple de la façon dont la structure des savoirs de Mohan peut être utilisée dans le traitement d'un sujet, afin d'accroître progressivement la complexité cognitive.

CLASSIFICATION /CONCEPTS	PRINCIPES	ÉVALUATION
Les arbres Classification Langue: pin, conifères, etc Verbe être	L'influence de l'homme sur l'environnement Explication, anticipation, inférer Langue : expressions de la cause: due à, à cause de...	Importance des arbres dans l'environnement Appréciation Langue : je crois que..
Apparence Observer, nommer, comparer Adjectifs pour exprimer la taille, la forme, la couleur	Le cycle de la vie des arbres Ordre dans le temps et l'espace Langue: expressions du temps et de l'espace : ici, d'abord...	Le meilleur moyen de protéger la forêt Prendre une décision, exprimer une opinion Langue : peut, devrait...
DESCRIPTION	SÉQUENCE	CHOIX

Tableau 3. Typologie pour un enseignement fondé sur les tâches Task Design (Willis, 1996)

	METTRE EN ORDRE TRIER CLASSIFIER	
FAIRE DES LISTES		COMPARER ASSORTIR/ASSOCIER
	VOTRE SUJET : L'EAU	
RESOUDRE DES PROBLEMES		TACHES CREATIVES, PROJET
	PARTAGER DES EXPERIENCES PERSONNELLES ANECDOTE RACONTER	

Exemple à partir du thème de « l'eau » : - faire une liste = lister trois utilisations de l'eau / les états de l'eau (liquide, solide, gaz). - comparer = comparer l'eau propre et sale / les caractéristiques des différents états de l'eau. - résoudre un problème = penser à trois moyens d'économiser l'eau / expliquer pourquoi l'eau se transforme en glace et en vapeur. - partager des expériences = raconter une anecdote ou suggérer des manières d'économiser l'eau.

Comment mettre en œuvre l'enseignement fondé sur les tâches

Les tâches sont généralement divisées en (généralement trois) phases (Willis, 1996; Ellis, 2006). Chaque phase a une fonction différente. Le but de la phase « pré-tâche » est d'activer les connaissances antérieures des apprenants (organisateurs de préparation), de les motiver pour aiguiser leur appétit en leur permettant de deviner ce qui suit (anticiper). Si la tâche est difficile, le but de la pré-tâche est d'aider les apprenants à effectuer la tâche. Les apprenants peuvent être aidés par l'enseignant qui pourra : faire observer un modèle, proposer un remue-méninges ou une carte mentale ou, enfin, leur offrir la possibilité de s'impliquer dans la planification stratégique de l'exécution de la tâche principale.

Tableau 4. Cadre pour concevoir une leçon basée sur une tâche (Ellis, 2006)

Phase	Exemples d'option
A. Avant la tâche	* Encadrer l'activité (établir le but de la tâche) * Planifier son temps * Accomplir une tâche similaire
B. Pendant la tâche	* Limites temporelles * Nombre de participants
C. Après la tâche	* Rapport à la classe * Prise de conscience * Répéter la tâche

La phase pendant le déroulement de la tâche implique des contraintes de temps qui ont un effet sur l'exécution des tâches. Il a été démontré qu'une limite temporelle augmente la fluidité de la production, tandis qu'un temps illimité augmente à la fois la précision et la complexité de la production finale. La disponibilité de données textuelles, les supports et le regroupement des élèves sont aussi importants pour générer autant d'activités que possible de la part des apprenants.

L'objectif le plus important dans la phase après-tâche est de donner l'occasion de recommencer la tâche, mais aussi de réfléchir sur la manière dont la tâche a été effectuée. Willis (1996) - plus que Ellis (2006) - met l'accent sur le travail linguistique, phase finale de la tâche. Du point de vue de l'apprentissage des langues, une étude des formes qui se sont avérées problématiques pour les apprenants lorsqu'ils ont accompli la tâche est utile (voir la section de grammaire).

En fait, une leçon peut être composée de la deuxième phase uniquement, divisée en deux ou trois parties et comprenant un soutien au niveau du contenu et de la langue.

13 L'évaluation dans l'enseignement EMILE

Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'évaluation, tâche déjà complexe dans un « cours de langue traditionnel », se complique dans une approche EMILE, où deux éléments doivent être examinés en même temps : la langue, le contenu et la façon dont ils s'intègrent. En raison de la diversité des modèles actuels de l'EMILE et de l'âge relativement jeune de cette approche intégrée, il n'y a pas encore de pratique reconnue et établie pour l'évaluation du contenu et de la langue. D'où des questions à la fois sur cette dualité contenu-langue mais aussi des questions concernant l'enseignement des cours traditionnels : le contenu et la langue sont-ils à évaluer ensemble, ou séparément, et quels sont les outils d'évaluation qui peuvent être utilisés ? Qui évalue : le professeur de langue ou l'enseignant du contenu ou les deux ? Cela conduit à des questions de recherche et de formation des enseignants : il est nécessaire d'entreprendre des recherches pour informer les praticiens sur les possibilités d'évaluation intégrée de la langue et du contenu. Il est également important que les enseignants de langue et de contenu aient les connaissances requises des pratiques d'évaluation dans chacune de ces disciplines.

Pourquoi évaluer ?

L'évaluation de l'apprentissage EMILE ne diffère pas de toute autre évaluation d'apprentissage.
Nous évaluons de manière à :
• vérifier que les objectifs ont été atteints ;
• déterminer le niveau de compétences que les élèves ont atteint ;
• mesurer le résultat final obtenu. On a dans ce cas, une évaluation sommative, qui peut être exprimée brièvement par une seule note, mais plus utilement d'une manière qui montre ce qu'un élève sait ou peut faire dans une discipline particulière, et à quel niveau de compétence linguistique ;
• observer le processus d'apprentissage en suivant le développement grâce à des tests qui tiennent compte des capacités spécifiques dans les deux domaines puis, évaluer la valeur de la formation ;
• améliorer l'enseignement à travers l'observation des processus et l'analyse des résultats obtenus ;
• guider l'apprentissage, en incitant l'apprenant à développer la vaste gamme de capacités existant dans l'enseignement EMILE ; l'évaluation, dans ce sens, assume un rôle essentiel : à l'école - et ailleurs - nous n'étudions que ce qui est évalué. Si les tests ne tiennent compte que de règles de grammaire particulières, les élèves n'étudieront que ces règles de grammaire. Il sera donc nécessaire d'établir dès le départ des critères d'évaluation aussi

variés que possible, tant pour la langue que pour la discipline, en tenant compte de tous les aspects de la communication EMILE ;
• créer un effet de retour ou *washback* (cf. le glossaire) positif, ce qui est extrêmement important pour l'enseignement en général et pour l'enseignement EMILE en particulier : un test perçu comme une «punition» risquerait de décourager les apprenants et contribuerait à créer une impression de difficulté associée à l'enseignement EMILE. Il est très important de souligner ce que l'apprenant sait et ce qu'il / elle peut faire dans une autre langue plutôt que de se concentrer sur les aspects négatifs et les « erreurs ». L'évaluation doit être soutenue par des «tests valides» avec des critères de mesure spécifiques clairement compatibles avec les objectifs du programme et avec ce qu'ils ont l'intention de mesurer. Un manque de rigueur dans ce sens créerait une confusion dangereuse : le succès de l'enseignement EMILE dépend dans une large mesure de la prise de conscience, partagée avec les apprenants, de ses avantages et de son potentiel.

Qui évalue ? Que devons-nous évaluer ? Comment évaluer ?

Dans une approche EMILE le contenu et la forme sont intégrés pour transmettre le sens. Dans le tableau ci-dessous, adaptés de Mohan, (Tableau. 13.1), on retrouve les principales caractéristiques de l'enseignement «traditionnel», axé sur la langue, et celles d'une approche de type EMILE, centrée sur le contenu.

Il convient toutefois de noter que l'approche traditionnelle axée sur l'enseignement des langues dans sa forme pure (grammaire, traduction) a été remplacée par des approches plus modernes, en particulier l'approche communicative, qui met l'accent sur une communication véritable et sur les fonctions langagières ; l'approche communicative a inspiré l'enseignement EMILE. La juxtaposition de ces deux perspectives dans le tableau 13.1 souligne une approche centrée sur la forme par opposition aux approches axées sur les sens.

Tableau 13.1. Comparaison de la méthode traditionnelle de l'enseignement des langues et de l'enseignement du contenu (adapté de Mohan, 1986)

Enseignement traditionnel de la grammaire	Enseignement du contenu
La phrase et ses éléments internes	Le discours est dans un contexte qui lui est propre
La langue est un ensemble de règles de grammaire	La langue est une ressource menant au sens
L'apprentissage d'une langue débouche sur l'acquisition des formes correctes de la langue enseignée	La langue est une extension des ressources menant au sens dans une multitude de contextes
Les tests évaluent les erreurs langagières : l'apprenant utilise-t-il correctement les formes linguistiques ?	L'évaluation configure les ressources langagières du discours en intégrant la grammaire, le lexique, la sémantique et les formes discursives

Dans une approche EMILE les formes linguistiques sont apprises non pas séparément mais dans un contexte porteur de sens, par conséquent, les erreurs sont évaluées dans un contexte textuel plus large: « la question n'est pas de savoir si une forme linguistique est grammaticalement correcte, mais si une forme est utilisée de manière satisfaisante afin de transmettre le sens dans des contextes fonctionnels » (Mohan et Huang, 2002).

Un enseignant qui évalue le discours dans le cadre d'un test en classe se demandera :

1. Comment est-ce que l'apprenant élabore la structure de ses connaissances (s'agit-il d'une chronologie, d'une séquence, de causalité, d'une classification, etc. ?)?

2. Quelles sont les ressources langagières utilisées pour la construction de la structure ?

3. Les apprenants s'appuient-ils sur des stratégies plus mûres et sur des métaphores grammaticales pour créer des formulations plus élaborées et, par conséquent, ont-ils recours à des ressources linguistiques plus étendues ?

(Adapté de Mohan et Huang, 2002)

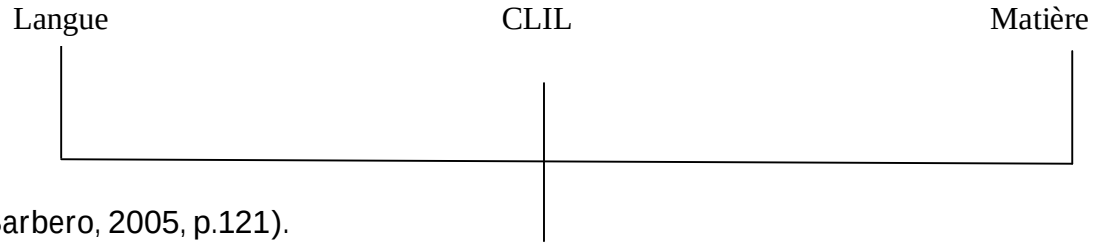
Dans ce cas, l'évaluation comprend à la fois le contenu et la langue; ainsi la langue devient l'expression d'une structure de connaissances. Ce type d'enseignement et d'évaluation exige deux conditions essentielles:

1. une *planification systématique* pour coordonner langue et contenu dans le programme scolaire;
2. une analyse du discours, en profondeur, pour trouver *les relations forme-sens* qui sont appropriées selon la fonction.

Il est rare que cela se fasse surtout parce que l'enseignement EMILE ne fait pas partie des programmes scolaires classiques ; d'autre part, EMILE s'appuie sur la collaboration de deux professeurs différents. La plupart des professeurs enseignent la langue et le contenu d'une manière intégrée, comme le montrent les matériels produits, alors que l'évaluation, elle, ne se fait pas d'une manière intégrée.

Une enquête menée en Italie (Serragiotto 2007, p. 281) montre que le contenu est plus souvent évalué que la langue et que la plupart des enseignants évaluent séparément la langue et le contenu.

Le schéma en forme de trident ci-dessous représente cette façon d'enseigner et d'évaluer.



(Barbero, 2005, p.121).

L'intégration de la langue et du contenu est représentée par la ligne horizontale. Les compétences linguistiques ainsi que celles du contenu sont indiquées par les intersections verticales. Des formes authentiques d'évaluation intégreront ou sépareront ces compétences.

Comme dans tout contexte éducatif, l'évaluation peut suivre le développement de l'apprenant et être formative ou au contraire sommative lorsqu'il s'agit du résultat final. Pour certaines matières comme la géographie, la biologie, les mathématiques, la physique, les arts plastiques, des certifications linguistiques (IGCSE) reconnues par Cambridge, Trinity, TOEFL, le DELF, le DALF sont de plus en plus utilisées dans les sections européennes, pour l'anglais en particulier. Quant aux compétences linguistiques dans l'enseignement EMILE, le chapitre sur les stratégies contient de nombreuses activités qui

constituent une forme d'évaluation formative. Pour une évaluation intégrée il vaut mieux utiliser des formes authentiques d'évaluation.

Evaluation authentique pour l'enseignement EMILE

L'évaluation authentique se produit lorsque nous associons à l'évaluation ou au processus de vérification, des tâches que des personnes réelles font, plutôt que de solliciter uniquement des réponses simples, faciles à vérifier. L'évaluation authentique est une vérification de la performance car à travers elle, nous découvrons si les étudiants peuvent utiliser intelligemment ce qu'ils ont appris dans des situations qui peuvent être liées aux expériences des adultes, et s'ils sont capables de répliquer ou modifier de nouvelles situations (Wiggings, 1998).

Le tableau ci-dessous résume les principales caractéristiques de l'évaluation authentique ; une approche EMILE regroupe toutes ces caractéristiques.

Évaluation traditionnelle	Évaluation authentique
Sélection d'une réponse	Accomplissement d'une tâche
Contexte artificiel	Contexte réel
Se souvenir et reconnaître	Construire et appliquer
Structurée par l'enseignant	Structurée par l'étudiant

Étapes à suivre dans un processus d'évaluation authentique :

1. Définir les normes, ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire.
2. Concevoir des tâches authentiques, comment est-il possible de vérifier leurs compétences ? (voir des exemples de tâches EMILE dans le DVD)
3. Déterminer des critères, quelles sont les caractéristiques d'une bonne performance ?
4. Prévoir un barème ; dans quelle mesure est-ce que l'étudiant a réussi ?
5. Trouver des descripteurs de compétences ; comment décrire les compétences selon des critères correspondants à des notes ?
6. Créer une rubrique de descripteurs : quel feedback cela apporte-t-il ?

Le tableau 13.2 ci-dessous peut être utilisé pour évaluer les performances orales dans un sujet scientifique. Comme on peut voir la grille évalue *séparément* l'acquisition de la langue et celle du contenu. Les critères pour l'évaluation des compétences sont regroupés en deux parties : *Étendue des contenus* et *Étendue de la langue.* Celle-ci est définie en termes de *vocabulaire & structures, précision, aisance, cohérence.*

Tableau 13.2 Production orale sur sujets scientifiques : grille pour l'évaluation

Score	Étendue des contenus	Utilisation de la langue			
	Exécution de la tâche	Vocabulaire & structures	Précision	Aisance & interaction	Cohérence
5	A acquis tous les concepts liés à la matière	Possède une gamme étendue de mots et de structures	Utilise le lexique de façon appropriée et ne fait pas d'erreurs de grammaire	Peut relater sur le sujet avec un haut degré d'aisance et réagit aux questions sans hésitations	S'exprime sur le sujet de façon cohérente et utilise des formes complexes de cohésion textuelle
4	A acquis la plupart des concepts liés à la matière	Possède une bonne gamme de lexique et de structures	Utilise le lexique de façon adéquate, fait peu d'erreurs dans l'utilisation des structures ; reste globalement compréhensible	Peut relater sur le sujet avec un bon degré d'aisance mais réagit aux questions avec quelques hésitations	S'exprime sur le sujet de façon cohérente et utilise des formes simples de cohésion textuelle
3	A acquis une partie des concepts liés à la matière	Possède une gamme suffisante de lexique et de structures	Le lexique est utilisé parfois de façon inappropriée ; fait souvent des erreurs de grammaire qui peuvent compromettre la compréhension	Peut relater sur le sujet à condition qu'on lui fournisse un support ; il se fait comprendre. A besoin qu'on lui reformule les questions	S'exprime sur le sujet de façon cohérente à condition qu'on lui fournisse un support. Utilise des formes simples de cohésion textuelle
2	A acquis peu de concepts de base liés à la matière	Possède une gamme limitée de lexique et de structures	Erreurs fréquentes dans l'emploi du vocabulaire et erreurs dans l'emploi des structures qui compromettent souvent la compréhension	Peut relater sur le sujet en utilisant des phrases courtes, les questions doivent être répétées et reformulées	La connaissance limitée du contenu et de la langue ne lui permet pas de s'exprimer sur le sujet de façon cohérente
1	N'a pas acquis suffisamment de concepts de base liés à la matière	Possède assez de lexique et de structures pour s'exprimer	Les lacunes lexicales et les nombreuses erreurs dans l'emploi des structures de base peuvent rendre la production incompréhensible	Ne peut répondre aux questions	Le discours est incohérent

La grille dans le tableau 13.3 évalue, par contre, un *processus :* la langue et le contenu ne sont pas évalués séparément mais ils sont tous les deux implicites dans la description du processus, par exemple la rédaction d'un rapport de laboratoire dans les sciences (voir « *stratégies d'écriture* » dans le chapitre 8). Les différentes phases de l'expérience décrites en L2 représentent les *critères,* en d'autres termes ce qui sera considéré et évalué dans les

performances des apprenants. Pour chacun d'entre eux trois niveaux de compétences sont prévus (*scores*).

Tableau 13.3. Barème pour évaluer la description des processus

Critères	Description des niveaux et scores		
	1	2	3
Définir le problème et planifier	Propose une hypothèse vérifiable fondée sur le problème à résoudre	Propose une hypothèse adéquate au problème mais il n'est pas expliqué comment il/elle entend le vérifier	Propose une hypothèse qui n'a aucune relation avec l'expérience
Formuler des hypothèses et proposer des stratégies	Propose une expérience en accord avec l'hypothèse	Propose une expérience partiellement en accord avec l'hypothèse	Propose une expérience qui n'a aucune relation avec l'hypothèse
Suivre les procédures et rassembler les informations	Rassemble et organise les données en utilisant les outils appropriés (tableaux, diagrammes, graphiques…)	L'étude des données montre un manque de précision et d'organisation	Les données et les informations rassemblées sont totalement inadéquates
Interpréter les données et tirer des conclusions	Les conclusions reprennent les hypothèses initiales et en confirment la validité	Les conclusions ne reprennent qu'en partie les hypothèses initiales	Les conclusions n'ont aucune relation avec les hypothèses initiales

Conclusions et perspectives

Pour l'évaluation dans l'enseignement EMILE il faudrait obtenir des descripteurs de compétences EMILE, pour des niveaux différents, tels qu'il en existe dans le CECR pour les compétences linguistiques. Certaines tentatives ont été faites, mais elles ne sont pas systématiques et, en général, elles ne concernent qu'un seul niveau (Serragiotto, 2007, 279) et n'ont pas été systématiquement testées.

La grille (tableau 13.4) – élaborée par les enseignants dans le cadre d'un cours de formation – par exemple, vise à intégrer les compétences disciplinaires avec la langue au niveau B1 du Cadre.

Tableau 13.4 Intégrer EMILE au Cadre Européen Commun de Référence (niveau B1)

Capacités cognitives	CLIL						
	Contenu	Performance *					Langue
Compréhension	Comprend le sens général d'un exposé relatif à la discipline à condition que le plan de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites et que le sujet soit illustré par des supports audiovisuels.	1	2	3	4	5	RÉCEPTION (compréhension orale générale) A une bonne maîtrise de la langue qui lui permet de comprendre une description et lui permet d'identifier les points essentiels sans effort.
	Comprend le sens global d'un texte s'il est compatible avec son niveau de compétence.	1	2	3	4	5	RÉCEPTION (compréhension orale générale) Peut adopter différentes stratégies de lecture et de compréhension pour identifier les points principaux, les détails et les exemples dans un texte.
	Comprend les principales consignes pour l'exécution d'une tâche à condition qu'elles soient claires et détaillées.	1	2	3	4	5	RÉCEPTION (comprendre des instructions orales ou écrites) A une bonne maîtrise de la langue qui lui permet de comprendre et d'identifier les points principaux des consignes à condition que d'ultérieures explications lui soient fournies.
	Comprend le sens de termes et d'expressions relatifs au thème ou au domaine spécifique. Comprend le sens de symboles spécifiques à la discipline (graphiques, tableaux et images)	1	2	3	4	5	RÉCEPTION (lire pour s'orienter, trouver des informations, argumenter) A une bonne maîtrise de la langue pour comprendre une description, un graphique, un tableau, peut identifier des mots connus dans un contexte général, peut saisir le sens de mots inconnus et inférer le sens d'une phrase à condition que le sujet soit connu.
Élaboration	Identifie les mots-clé et les concepts-clé nécessaires pour accomplir une tâche. Identifie les séquences d'un processus. Identifie les caractéristiques d'un phénomène ou d'une substance. Interprète un graphique ou un support visuel. Cherche les informations sans aucune aide.	1	2	3	4	5	

	Organise les informations rassemblées sous formes de notes.	1	2	3	4	5	INTERACTION ÉCRITE Possède une maîtrise de la langue suffisante pour réorganiser ce qu'il/elle a précédemment entendu avec quelques erreurs.
	Demande à l'enseignant ou au groupe des informations ou une confirmation sur ce qu'il/elle a compris	1	2	3	4	5	INTERACTION ORALE (échange d'informations / coopération orientée vers un but) Peut avec des pauses et des hésitations participer à un échange d'informations. Il connaît et suit les routines conversationnelles.
Synthèse	Exploite les informations recueillies dans d'autres contextes. Utilise les informations recueillies pour formuler et vérifier des hypothèses. Transforme les données représentées par des symboles en langage verbal et vice versa. Décrit un phénomène. Décrit un nouveau phénomène relié à un précédent. Rapporte sur ce qu'il/elle a appris. Tire des conclusions. Exprime son point de vue et donne des explications. Pose des questions sur des sujets scientifiques.	1	2	3	4	5	PRODUCTION ECRITE (rapports et essais) Possède un répertoire linguistique de phrases simples et de structures idiomatiques qui lui permettent de s'exprimer. Peut rassembler des éléments simples dans un paragraphe complexe et donner une description simple des phénomènes observés. PRODUCTION ORALE (monologue adressé à un auditoire) A une certaine aisance malgré des irrégularités, peut communiquer de façon indépendante, peut recommencer si la conversation est interrompue. INTERACTION ORALE (discussion formelle ou informelle/ échange d'informations) Peut commencer, continuer et finir une simple conversation sur un sujet scientifique, peut reformuler les concepts plus simplement pour garantir la compréhension réciproque.

Légende (*)

1. excellent
2. bien
3. assez bien
4. quelques difficultés
5. insuffisant

Pour information, le ministère de l'Éducation français a produit des instruments d'évaluation intéressants pour la pratique d'une langue étrangère ainsi qu'une table de référence pour les mathématiques, les sciences et technologies. Ces deux instruments peuvent être consultés afin de faire correspondre les descripteurs du contenu avec ceux des formes linguistiques.

Consulter les sites suivants : http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier2.pdf et http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier3.pdf

Appendice

Les outils de la communication en classe

1. Communiquer avec les apprenants

1.1. Commencer et finir une séance.

Ça va, Alessandro ?
Il y a des absents ?

De quoi avons-nous parlé la semaine dernière ? Quelqu'un s'en souvient-il ?
Tout le monde est prêt ? On peut commencer ?
Aujourd'hui, nous allons parler de… / lire un article sur… / aborder le problème de…
Allez, on y va maintenant.

Nous allons bientôt nous arrêter.
Bien, arrêtons-nous là.
Nous finirons l'exercice la prochaine fois.
Nous continuerons ce chapitre lundi prochain.

1.2. Organiser le travail en classe

Mettez les tables en U !
Mettez les tables et les chaises en rond / en cercle.
Prenez votre chaise et asseyez-vous ici.
Venez vers moi ! Approchez-vous !

Mettez-vous en cercle s'il vous plaît !
Mettez-vous par trois. Trouvez un(e) partenaire !
Mettez-vous ensemble tous les quatre !
Change(z) de place avec Maria, s'il te/vous plaît !
Reste à ta place, s'il te plaît ! Restez à votre place, s'il vous plaît !
C'est à toi/c'est à vous !
C'est à qui maintenant ?

Tu peux me prêter ton stylo, s'il te plaît ? Vous pouvez me prêter votre stylo, s'il vous plaît ?
Pourrais-tu fermer la porte, s'il te plaît ? Pourriez-vous fermer la porte, s'il vous plaît ?
Allume, éteins, s'il te plaît ! / Allumez, éteignez, s'il vous plaît !

Prenez votre livre sur l'étagère / dans le placard !
Sortez vos affaires/vos livres ! Prenez vos affaires/vos livres !
Avant de commencer, n'oubliez pas de…

C'est l'heure. Avez-vous fini ?
Rangez vos livres !
Rangez votre espace de travail !

1.3. Donner des consignes

Ouvrez vos livres à la page 10 !
Lisez le texte page 10 !
Lisez à voix haute !
Recopiez tout ça / le tableau / le graphique dans votre cahier !
Écoutez l'enregistrement !
Cochez les mots que vous entendez.
Regardez les images /illustrations.
Observez les photos.
Complétez le tableau.
Prenez des notes.
Faites des phrases.
Lancez le dé.
Faites l'activité suivante.

Discutez avec votre voisin(e) ! Mettez-vous d'accord avec votre voisin(e) !
Posez-vous mutuellement /à tour de rôle des questions sur…
Échangez avec vos voisins.
Comparez vos réponses.
Jouez le dialogue.
Inversez les rôles.

Coloriez l'image.
Tracez une ligne.
Dessinez une maison.

Divisez le texte en cinq parties.
Complétez les phrases avec des mots du texte.
Retrouvez l'ordre des mots dans les phrases.
Rétablissez l'ordre des phrases dans le paragraphe.
Soulignez les mots clé avec votre règle.
Répondez en utilisant les mots suivants :.....
Imaginez l'histoire.
Imaginez la suite/la fin de l'histoire !
Associez chaque texte à une photo.
Associez les questions de la colonne de gauche aux réponses de la colonne de droite.
Trouvez les questions correspondantes !

Expliquez….
Justifiez / trouvez cinq arguments/bonnes raisons…
Recherchez des informations sur…

Vérifiez vos réponses !
Corrigez vos fautes !

1.4. Réagir, encourager

Je peux vous aider ?
Je vous donne un indice, d'accord ?

Où en êtes-vous ? A quelle page êtes-vous ?
Qui n'a pas encore terminé ?

Prenez votre temps, réfléchissez !
Vous voulez encore deux/trois… minutes ?

Je suis sûr(e) que vous le savez.
Vous pouvez deviner si vous ne savez pas.
Peut-être, d'une certaine manière.
C'est une bonne idée mais ce n'est pas tout à fait ça.
Vous y êtes presque, allez, continuez ! Ne vous découragez pas !
Oui, c'est ça, vous y êtes.
Bien / Très bien / Parfait / Super !
C'est exactement ça ! C'est bien ! C'est beaucoup mieux !
Parfait, pas de faute.
Bon travail !

1.5. Attirer l'attention

Attention, s'il vous plaît !
Écoutez-moi bien !
Écoutez attentivement !
Écoutez-moi un instant, s'il vous plaît !
Regardez bien le tableau !

1.6. Aider, conseiller les apprenants

Avez-vous des questions ?
Je peux t'aider/vous aider ? Peux-tu m'aider/Pouvez-vous m'aider ?
Tu permets que je regarde ce que tu as fait ? / Vous permettez que je regarde ce que vous avez fait ?
Jusqu'où avez-vous compris ?
Est-ce que c'est clair ?
Connaissez-vous le sens de… ?
Reconstituez d'abord les paires puis écrivez la légende….
Lisez l'explication !
N'oubliez pas (de)…
Laisse une marge ! Laissez une marge !
Prenez votre temps !
Soulignez les mots-clés.
Que veut dire ….. en français ?
Cherchez le mot dans le dictionnaire.

Pourrais-tu répéter, s'il te plaît / Pourriez-vous répéter, s'il vous plaît ?
Pourrais-tu parler plus fort, s'il te plaît ? Pourriez-vous parler plus fort, s'il vous plaît ?
Peux-tu l'écrire au tableau, s'il te plaît ? / Pouvez-vous l'écrire au tableau, s'il vous plaît ?
Voulez-vous écouter ce passage / le titre / encore une fois ?

Demande(z) à votre partenaire, voisin(e) !
Explique à tes camarades, à ta façon/ avec tes propres mots, ce que vous devez faire. / Expliquez à vos camarades, à votre façon / avec vos propres mots, ce que vous devez faire.
Échangez vos cahiers.

1.7.Solliciter des réponses et vérifier la compréhension

Lève le doigt pour répondre ! Levez le doigt pour répondre !
Ne répondez pas tous à la fois, chacun son tour !

Tu peux répéter, s'il te plaît ? Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
Epelle, s'il te plaît ! Epelez, s'il vous plaît !
Comment ça s'écrit, s'il te plaît ?/ Comment ça s'écrit, s'il vous plaît ?
Dis-nous ce que tu as compris ! Dites-nous ce que vous avez compris !
Peux-tu / Pouvez-vous répéter ce qui vient d'être dit ou ce que X a dit ?
Pardon, qu'est-ce que tu as dit ? / Pardon, qu'est-ce que vous avez dit ?
Excuse-moi, je ne t'entends pas. / Pardon, excusez-moi, je ne vous comprends pas.

Vrai ou faux ?
Dites si les affirmations sont vraies ou fausses. / Dites si c'est vrai ou faux.
Imaginez / Faites des hypothèses.
Imaginez la suite de l'histoire.
Que voyez-vous sur la photo ?
A quel passage du texte correspondent les images/ les photos ?
Tu es d'accord ? Vous êtes d'accord ?
Que penses-tu ? Que pensez-vous ?
Que dit-on en français ?

2. Communiquer dans la classe de sciences

2.1. Présentation de résultats

Un compte rendu d'expérience doit comporter les parties suivantes : objectif, données, méthode, résultats.
Comme vous pouvez le voir d'après le graphique…
Comparez les différents échantillons de vin.
Dessinez un organigramme.
Expliquez le processus en vous basant sur l'illustration dans le livre.
Complétez le tableau avec les informations.
Si nous regardons cet histogramme…
Préparez des polycopiés.
Les rapports se subdivisent en sous-parties : on distingue par exemple les méthodes, les résultats.
Ce diagramme /camembert montre…

2.2. Opérations mathématiques

Effectuer/ réaliser une expérience (de laboratoire) et décrire* ses observations. (*une description)
Accomplir une tâche.
Classer* des informations. (un classement)
Comparer la théorie et la pratique.
Confirmer une hypothèse.
Diviser en sections / parties.
Dessiner un angle de 45 degrés.
Expliquer la méthode suivie.
Légender le schéma.
Etudiez/ révisez vos notes

Calculer / le calcul
Diviser par / multiplier par / soustraire / additionner
Une division, une multiplication, une soustraction, une addition.
Un ratio de un pour deux
Plus (+), moins(-)
La racine carrée de x / extraire la racine carrée
Une équation

$x = y$	*x* est égal à *y* ou *x* égale *y*
$x \neq y$	*x* est différent de *y*
$x \leq y$	*x* est inférieur ou égal à *y*
$x < y$	*x* est strictement inférieur à *y*
$x \geq y$	*x* est supérieur ou égal à *y*
$x > y$	*x* est strictement supérieur à *y*
x^6	x à la puissance 6
$A \Rightarrow B$	A implique B
$A \Leftrightarrow B$	A équivaut à B
$\forall x$	Quel que soit x
$\exists x$	Il existe x tel que...
$x \in E$	*x* appartient à E
$x \notin E$	x n'appartient pas à E
$A \subset B$	A est inclus dans B
$A \not\subset B$	A n'est pas inclus dans B

2.3. Termes relatifs aux sciences, aux mathématiques

Une catégorie, des catégories
Une caractéristique, une propriété, des particularités
Les symboles mathématiques incluent le symbole d'égalité (=) et d'addition (+)
Il faut procéder à des mesures régulièrement.
Présenter un objet en trois dimensions (longueur, hauteur, largeur)
Traiter les données / informations.
Les chiffres montrent le développement de...
Utiliser les formules suivantes pour effectuer votre calcul.

3. Communiquer en sciences sociales, au niveau universitaire

3.1. Saluer

Bonjour Mesdames, Bonjour Messieurs / Mesdames, messieurs, bonjour

3.2. Rappeler son objectif

Mon objectif / mon intention est de....
Ce matin, je souhaiterais / je voudrais...
Je suis ici pour...

3.3. Annoncer le plan

Mon exposé/intervention s'articule autour de quatre points : tout d'abord... / J'ai organisé mon propos/ma réflexion autour de 4 points : .....
En premier lieu, je parlerai de... / J'aborderai tout d'abord /
Ensuite / Puis /
Par ailleurs /
Dans un 4ème point, je.... / En outre...
Enfin...

3.4. Donner le programme

Ma conférence / Mon exposé durera environ 20 minutes.
Nous aurons une pause café à environ....
Nous nous arrêterons pour déjeuner à....

3.5. Inviter à poser des questions

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'interrompre.
Si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'interrompre. J'y répondrai avec plaisir.

3.6. Remettre les questions à plus tard

A la fin de mon intervention/exposé, vous aurez la possibilité de poser des questions. Merci donc de bien vouloir réserver vos questions pour la fin.
Je serais très heureux/heureuse de répondre à toutes vos questions à la fin de mon exposé.

3.7. Passer à / faire une transition

Passons maintenant à...
Je souhaiterais passer maintenant à ...
Ceci m'amène à ....
Jusqu'à présent nous avons considéré..... Je voudrais maintenant...

3.8. Poser des questions pour faire le point

Vous me suivez ?
C'est clair pour tout le monde ?
Avant de poursuivre, je voudrais savoir si vous avez des questions ?

3.9. Utiliser des questions rhétoriques

Que faire ?/ Que devrions-nous faire ? (silence)
Combien cela coûterait-il ?/ Quel serait le prix à payer ? (silence)

3.10. Utiliser des formules choc

Nous avons un produit révolutionnaire !

3.11. Donner des exemples

Je vais vous donner un exemple.
Tel que... / comme.... / du genre de...
Par exemple

3.12. Résumer

Je voudrais dire que...
Ce que je veux dire...
Laissez-moi résumer ce que nous venons de dire avant de discuter de...

3.13. Faire des comparaisons

C'est comme....
C'est comme si...

3.14. Faire une analogie

Imaginez...
Supposez que...

3.15. Faire des recommandations/suggestions

Je vous recommanderais donc de....
Je suggère que...

3.16. Polycopiés

Je vais vous distribuer les polycopiés dans quelques instants.
Les polycopiés sont vers la porte.
Des copies de mes transparents /diapos sont à votre disposition sur la table près de la porte.

3.17. Questions

Si vous avez des questions ou des commentaires, je serais heureux(se) de vous répondre.
Si vous avez des questions, j'y répondrai de mon mieux.
Y a-t-il d'autres questions ?
Je me ferais un plaisir de répondre à vos questions, mais je souhaiterais consacrer les dernières minutes qui nous restent à conclure.
Si quelqu'un veut poser des questions pour commencer/ lancer le débat...

3.18. Clore / mettre fin à son intervention

Merci de votre attention. / Je vous remercie de votre attention.
Merci de m'avoir écouté(e) / Merci beaucoup / Merci.

D'après :

Cox, R. et al (2008): New Highlight 3. Coursebook (Veritas/Cornelson)
Gerngross, Puchta et al (2007): More! Student's Book (Helbling Languages)
Glyn S. Hughes (1981): A Handbook of Classroom English (OUP).
Katzböck,S (2002): Friends I (Veritas Verlag)
Schultz-Steinbach, Gisela (2002): Look it up! Schroedel Verlag.

Glossaire

Aisance

Se rapporte à la manière dont l'apprenant sait communiquer les contenus, à l'aisance de son discours, plus qu'aux erreurs de prononciation, grammaire ou vocabulaire qu'il fait. L'aisance est souvent confondue avec la précision, qui au contraire concerne la typologie, la quantité et l'importance des erreurs faites.
Les activités qui aident à développer l'aisance visent la communication, par exemple les discussions, les exposés, les tâches orales.

Capacités de production

Ce sont la production orale et la production écrite parce que les apprenants doivent produire du langage.
Ces capacités sont aussi connues sous le nom de compétences actives. Elles peuvent être comparées aux compétences réceptives de l'écoute et la lecture (http://www.teachingenglish.org.uk/think/knowledge-wiki/productive-skills).
Dans une approche EMILE, les objectifs linguistiques sont dérivés du contenu.
La production orale et la production écrite sont des outils d'apprentissage particulièrement utiles.
EMILE implique un style d'enseignement interactif : lorsque la langue est utilisée pour communiquer un contenu, l'apprentissage de la langue et du contenu est renforcé. Une façon de combiner le contenu et la langue pour exprimer une réflexion spécifique au contenu est la structure des savoirs élaborée par Mohan. Cette structure peut être adaptée pour les activités productives par exemple pour des tâches exprimant la causalité.

Compétence

C'est, globalement, la capacité de bien faire quelque chose ou de le faire de façon efficace.
Au 20ème siècle, les didacticiens ont proposé une série de définitions basées sur les différentes approches d'apprentissage et d'enseignement par exemple, le béhaviorisme.
Selon une définition généralement acceptée, des compétences clés sont nécessaires pour que les individus soient autonomes, aient une raison de vivre, une vie responsable et réussie c'est-à-dire celles dont tout individu a besoin pour son épanouissement et développement personnels, son intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et son insertion professionnelle.
Le Journal officiel de l'Union européenne énumère huit compétences clés. La compétence y est définie comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte.
(http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF)
EMILE vise à développer les compétences transversales des élèves.

Compétences/ capacités réceptives

Ce sont l'écoute et la lecture, parce que les apprenants n'ont pas besoin de produire.
La lecture (ou l'écoute) dans des contextes EMILE débouche généralement sur la compréhension et l'apprentissage. Les apprenants lisent ou écoutent pour apprendre à la fois le contenu et la langue. Lire (ou écouter) pour apprendre est un processus actif dans

lequel les objectifs du lecteur (ou de l'auditeur), ses connaissances antérieures (schèmes), les stratégies qu'il choisit et le type de texte interagissent afin de produire et d'apprendre. L'étayage des connaissances est très important tant pour l'écoute que pour la lecture à chaque étape du processus – avant, pendant et après : différents types d'étayages – oraux ou visuels - sont disponibles.

Compétences linguistiques

Le Cadre européen commun de référence pour les langues identifie 6 compétences : écouter, lire, interagir à l'oral et à l'écrit (interagir avec les autres), parler (dire, raconter, présenter, expliquer, chanter) et écrire.

Contenu

Fait référence à l'objet d'un texte, d'un ouvrage ou aux matières, sujets abordés dans un livre ou un document. C'est aussi le sens essentiel de quelque chose. (http://fr.thefreedictionary.com/contenu)

Contextuel / Indices contextuels

Se rapporte aux informations fournies par le texte qui aident à identifier un mot ou un groupe de mots. Il s'agit d'une méthode où la signification de mots inconnus peut être obtenue en examinant les parties d'une phrase environnant le mot afin de trouver des définitions, explications, synonymes, contraires, antonymes, inférences.

Correction

Se dit de la capacité à produire des phrases grammaticalement correctes et compréhensibles. *Correction* s'oppose souvent à *fluidité*. Alex Mackenzie souligne que la fluidité est plus importante que la correction dans un contexte EMILE. De par la nature même des leçons, l'accent est mis sur la communication et la correction vient avec le temps. Il est naturel de faire des fautes au cours de l'apprentissage d'une langue et, nous le savons bien, il n'est pas nécessaire que la langue soit correcte pour être communicative. L'EMILE expose les apprenants à des situations de véritable communication.

Cubing

C'est une activité qui peut être utilisée comme organisateur graphique, exercice de pré-écriture pour la production écrite ou bien comme activité indépendante. Le but de cette activité est de donner au scripteur un aperçu des connaissances acquises sur le sujet et de pratiquer des capacités cognitives de haut niveau (voir la structure de la connaissance de Mohan). Le stimulus est un cube avec six différentes étiquettes, une pour chaque face : *décrire, comparer, analyser, appliquer* et *argumenter pour* ou *contre.*

Décoder / Encoder

Analyser les symboles graphiques ou verbaux d'une langue connue pour en établir la signification. Pour apprendre à lire, on doit apprendre le code conventionnel dans lequel un message est écrit afin d'en décoder le sens. Décoder signifie extraire le sens sous-jacent de quelque chose, par exemple décoder un texte littéraire complexe. C'est l'inverse d'encoder, c'est-à-dire le processus qui consiste à transformer l'information d'un format à un autre. La lecture est un processus cognitif complexe de décodage de symboles dans le

but d'en tirer une signification et/ou la construire. Dans la sémiotique, le processus d'interprétation d'un message envoyé par un émetteur à un destinataire est appelé décodage. Créer un message pour le transmettre est appelé encodage.

Discours

Toute forme de langue parlée (conversations, interactions dans la classe, débats) ou écrite (compositions, courrier, articles...), socialement appropriée et linguistiquement correcte. Quelque chose de très court comme deux phrases dans une conversation ou aussi long qu'un essai sont tous les deux des exemples de discours et tous les deux montrent des caractéristiques différentes du discours.

Ecrémage

Est utilisé pour identifier rapidement les principales idées d'un texte. L'écrémage se fait à une vitesse de trois à quatre fois plus rapide que la lecture normale. On feuillette souvent quand on a beaucoup de matériel à lire en un temps limité. L'écrémage est utilisé lorsqu'on souhaite voir si un article peut avoir de l'intérêt pour sa recherche. Il existe de nombreuses stratégies qui peuvent être utilisées lors de l'écrémage. Certains lisent les premier et dernier paragraphes, d'autres utilisent des titres, un résumé et d'autres organisateurs à mesure qu'ils progressent vers le bas de la page ou l'écran. On peut lire le titre, les sous-titres et les illustrations. Il faut penser à lire la première phrase de chaque paragraphe. Cette technique est utile lorsqu'on est à la recherche d'informations spécifiques plutôt que pour une lecture de compréhension. L'écrémage fonctionne bien pour trouver des dates, noms et lieux et peut être utilisé pour analyser des graphiques, des tableaux et des graphiques.

Effet de retour ou Washback /Backwash

Manière dont l'évaluation influence l'enseignement et l'apprentissage. L'effet de retour se réfère à l'impact que les tests en classe et les examens ont sur l'enseignement et l'apprentissage. L'effet de retour génère des effets négatifs dûs à l'absence de correspondance entre les objectifs de l'évaluation et la pratique d'enseignement. «Les effets *washback* ont un impact sur les comportements des enseignants en salle de classe. Il a été mis en évidence que les pratiques pédagogiques sont souvent sacrifiées dans une tentative désireuse de «couvrir» le programme de l'examen : de nombreux enseignants, pris au piège dans un cycle de préparation aux examens, estiment que des méthodologies innovantes sont un luxe qu'ils ne peuvent pas se permettre » (Prodromou 1981). Il est particulièrement important de promouvoir un *washback* positif grâce à des tests valides et cohérents avec les pratiques d'enseignement dans le contexte EMILE.

Éléments lexicaux

Ce sont des mots qui ont du sens. Ils peuvent être comparés aux mots grammaticaux ou mots fonctionnels, qui sont de nature structurelle. Les noms, les principaux verbes, les adjectifs et les adverbes sont des éléments lexicaux. Les auxiliaires, les pronoms, les articles et les prépositions sont généralement des mots grammaticaux.
De nouveaux éléments lexicaux font constamment leur apparition dans une langue ; de même des mots disparaissent régulièrement parce qu'ils deviennent obsolètes.

Par conséquent, nous nous référons aux éléments lexicaux comme une classe «ouverte». Les dictionnaires définissent précisément le sens des éléments lexicaux, mais se contentent de décrire globalement l'emploi des mots fonctionnels. En revanche, les grammaires décrivent dans le détail l'utilisation des mots fonctionnels, mais elles n'abordent le lexique qu'en termes généraux.

Élicitation
Technique par laquelle l'enseignant pousse les élèves à fournir eux-mêmes les explications au lieu de les leur donner directement.

Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)
Approche éducationnelle à double orientation dans le cadre de laquelle une langue supplémentaire (étrangère, régionale ou minoritaire et/ou une autre langue officielle du pays) est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement à la fois du contenu et de la langue. C'est une approche qui permet aux apprenants d'apprendre des disciplines non-linguistiques à travers une langue qui n'est pas leur langue maternelle. L'EMILE représente une approche à part entière, indépendante des cours de langue. L'EMILE est devenu une innovation pédagogique majeure qui implique simultanément le développement de compétences linguistiques et communicatives et l'acquisition de connaissances et d'aptitudes. Il ne s'agit ni d'apprendre la langue ni d'apprendre la matière concernée. Il s'agit d'une «fusion» des deux. (David Marsh 2007)

Étayage
L'étayage des connaissances en tant que stratégie d'enseignement provient de la théorie socioculturelle de Lev Vygotski, et son concept de la zone proximale de développement (ZPD). "La zone proximale de développement est la différence entre ce que les enfants peuvent faire par eux-mêmes et ce qu'ils peuvent accomplir avec l'aide d'une personne plus compétente". Ainsi un élève peut s'appuyer sur ses connaissances antérieures et interioriser l'information. Les activités prévues dans ce type d'instruction se situent juste au-delà de ce que l'apprenant peut faire seul. L'étayage est fourni par d'autres plus compétents afin que l'apprenant puisse accomplir (avec aide) les tâches qu'il ou elle ne pourrait pas accomplir seul. (Par Rachel Van Der Stuyf).

Genres
Manières de parler ou d'écrire classées selon le contenu, le but, l'emploi de la langue et la forme. Les apprenants d'une langue apprennent à manipuler ces genres pour rendre leur discours plus efficace. Les genres écrits incluent rapports, invitations, articles d'informations, histoires, contes, courrier électronique et poèmes. Les genres oraux incluent présentations, exposés interviews, discours et conversations informelles.

Holistique /Approche holistique
Une approche est dite holistique lorsqu'on souligne l'importance du tout et l'interdépendance des parties plutôt que l'analyse de chaque partie. Dans l'enseignement des langues l'approche holistique prend en considération l'apprentissage linguistique dans sa totalité, intègre l'apprentissage d'une langue étrangère dans des activités ayant un sens du point de vue du contenu afin de permettre à l'apprenant de communiquer réellement plutôt que de découper la langue en morceaux (par exemple : les structures grammaticales), de les traiter séparément et de construire un programme sur ces unités séparées de la langue.

Inférer le sens
Déduire la signification d'un mot dans son contexte en utilisant des indices contextuels et autres (par exemple la connaissance préalable)

Input/Apport de langue
Dans l'enseignement de la langue *l'input* est la langue utilisée par l'enseignant, les autres apprenants et les autres res-sources. Certains linguistes (comme Krashen) affirment que l'acquisition de la langue est améliorée lorsqu'on fournit à l'apprenant un *input compréhensible,* c'est-à-dire que la langue est juste à la limite des compétences de l'apprenant en ce qui concerne la complexité du vocabulaire et des structures, la vitesse du débit, le dégré de clarté et l'étendue du registre et du style.

Interaction
Elle a lieu dans la communication lorsque les sources alternent dans la transmission de messages. Dans l'enseignement de l'interaction les modèles d'interaction sont les différentes manières d'interagir des apprenants et de l'enseignant dans la classe. Différents modèles d'interaction peuvent appuyer les objectifs de différents types d'activités. Par exemple, l'enseignant parle à l'ensemble de la classe pendant une activité de dictée (E – Es), les apprenants travaillent par couples dans un jeu de rôle (E –E), et les apprenants travaillent par petits groupes sur un projet donné (Es-Es).

L1
La langue (ou les langues) dans laquelle on a commencé son apprentissage (la langue dans laquelle on a établi les premiers longs contacts verbaux).

L2
Une langue seconde, c'est-à-dire toute langue apprise après la langue maternelle.

Langue cible
Toute autre langue que les apprenants apprennent comme langue seconde ou étrangère et qui est la cible de l'apprentissage

Métacognition
« La métacognition se rapporte à la connaissance qu´on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l´apprentissage d´informations et de données... Ainsi, je me livre à la métacognition, si je m'aperçois que j'ai des difficultés à apprendre A plutôt que B, s'il me semble que je devrais revérifier C avant de l'accepter comme un fait. »
(Flavell, 1976, 232)
métacognitif (adjectif)

Mots fonctionnels

Connus aussi sous le nom de mots vides, mots grammaticaux, ces mots indiquent certaines relations grammaticales dans la phrase (préposition) ou entre des phrases (conjonction). Ils incluent par exemple : les articles, les prépositions, les pronoms et les conjonctions. Les mots les plus fréquemment utilisés dans un texte sont des mots fonctionnels : en français « de », « un », « les ».

Négociation du sens

Processus par lequel les enseignants et les élèves tentent de se transmettre des informations et de parvenir à la compréhension mutuelle en répétant, paraphrasant, clarifiant et confirmant l'information. L'enseignant peut aider les élèves à démarrer ou travailler avec eux lorsqu'il y a des difficultés en utilisant des approches linguistiques et autres pédagogies. (http://www.learner.org/libraries/tfl/key_terms.html) Les activités portant sur la négociation de sens sont typiques de l'enseignement bilingue. Dans la négociation du sens pour le contenu, on discute des concepts et du vocabulaire spécifique. Il est important de noter que la négociation fait référence à une activité où les apprenants sont des participants actifs prêts à résoudre des problèmes, plutôt qu'à une activité initiée et menée par l'enseignant. (http://lici.utu.fi / matériaux / article_jarvinen.pdf).

Output / production

Selon Merrill Swain qui a proposé l'hypothèse de la production compréhensible (PC), le concept d'*input*/apport de langue exprimé par Krashen, ne suffit pas à expliquer l'acquisition des langues secondes. Elle affirme que le langage est acquis lorsque nous tentons de communiquer un message à quelqu'un d'autre mais n'y parvenons pas et réessayons à nouveau. Finalement, après plusieurs tentatives, nous produisons la forme correcte de notre énoncé et l'auditeur est finalement en mesure de comprendre. Ainsi, la nouvelle forme linguistique est acquise.

Krashen fait valoir que le problème de base avec toutes les hypothèses *PO* est que la production est rare, et l'*output compréhensible* est encore plus rare. Même lorsque l'apprenant parle la langue, il fait rarement les types d'ajustements que revendiquent les défenseurs de l'hypothèse (PC). Une autre difficulté avec cette hypothèse est que les étudiants qui sont poussés à s'exprimer dans une deuxième langue peuvent être embarrassés, ce qui déclenche une certaine anxiété (le filtre affectif) entravant ainsi l'acquisition. (http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensible_output)

Stratégies ascendantes

Elles aident les apprenants à lire en décodant tout d'abord les plus petites composantes de la langue : par exemple, les lecteurs construisent du sens à partir des plus petites unités de sens (lettres, mots de vocabulaire, expressions, phrases) pour comprendre.

Cette approche est utilisée aussi à l'écrit. L'hypothèse qui sous-tend cette approche est que les apprenants seront en mesure d'intégrer toutes les compétences et, par conséquent, seront en mesure de comprendre.

En FLE, une stratégie ascendante décrit comment les apprenants découvrent les règles de grammaire tout en faisant des exercices.

Une troisième définition précise qu'une approche ascendante développe différentes solutions et stratégies pour répondre à des individus où qu'ils se trouvent.

Dans un enseignement EMILE, des stratégies ascendantes sont utiles lorsque les apprenants travaillent sur le vocabulaire spécifique du contenu. Ils peuvent alors s'appuyer sur leur L1 ou sur leur connaissance de la formation des mots pour comprendre un texte.

Stratégies descendantes

Stratégies globales, par exemple, la connaissance préalable de l'apprenant est utilisée pour faciliter l'apprentissage (à l'opposé des stratégies ascendantes).

Stratégies pour la médiation

Elles reflètent les moyens de gérer l'utilisation de ressources limitées pour traiter les informations. Les stratégies impliquent :

• La planification

Développer le savoir antérieur ;
Localiser les ressources ;
Préparer un glossaire ;
Prendre en compte les besoins des interlocuteurs ;
Sélectionner les unités d'interprétation.

• L'exécution

Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel ;
Enregistrer les possibilités, les équivalences ;
Combler les lacunes.

• L'évaluation

Vérifier la cohérence des deux textes ;
Vérifier la cohérence des usages.

• La remédiation

Affiner à l'aide de dictionnaires, de *thesaurus* ;
Consulter des spécialistes, des sources.

Syllabe accentuée, syllabe atone

Lorsque vous prononcez un mot de plus d'une syllabe, la syllabe accentuée est plus forte, plus longue, plus claire et plus aigue.

	amplitude	longueur de la voyelle	clarté de la voyelle	ton de la voyelle
Syllabe accentuée	forte	longue	entière	élevé
Syllabe atone	basse	courte	réduite	faible

Bibliographie

Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, J. (2000). Learning and memory: An integrated approach. New York: Wiley.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition, New York: Longman.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie, J. T (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-81). Newark, IRA.

Actualité de l'enseignement bilingue (2000). Le français dans le monde, Recherches et applications.

Allwright, D. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? The Interaction Hypothesis. In D.M.Singleton & D.G.Little (Eds.) *Language learning in formal and informal contexts* (3-18). IRAAL.

Barbero, T., & Clegg, J. (2005). Programmare percorsi CLIL, Rome: Carocci.

Baumann, J. F., & Kame'enui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts. New York: Macmillan Publishing Company.

Beck, I.L., & Perfetti, C. A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology 74*(4), 506 – 521.

Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics 29*(3), 456–482.

Braz, A. (2007). Avec la collaboration de l'Alliance française de Santander, *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, Méthodologie, repères, exemples,* Consejeria de Educacion de Cantabria.

Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.) *Language Learning Tasks* (23 – 46). London: Prentice Hall.

Breen, M. (1998). Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In W. Renandya and G. Jacobs (Eds.) *Learners and Language Learning.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals, 17,* 317-29.

Cameron, D. (2005). Language, gender and sexuality: Current issues and new directions. *Applied Linguistics 26*(4), 482-502.

Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère, *Didactique des langues étrangères*, CLE International.

Clegg, J. Providing language support in CLIL, retrievable from: http://www.factbg.hit.bg/issue6/f6-clegg.pdf

Coonan, C. M. (2003). Planning for CLIL: A general outline and thoughts on two micro features, *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici,* Ufficio scolastico Regionale per il Piemonte.

Cottrell, S. (2003). The study skills handbook. Houndsmills: Palgrave MacMillan

Cyr, P. (1996). Les stratégies d'apprentissage, Didactique des langues étrangères, CLE International.

Darn, S., Content and language integrated learning, retrievable from: http://teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated leaning (CLIL) classrooms.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Davis, P., Rinvolucri, M. (1988). *Dictation: New methods, new possibilities.* Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughty and J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty and M. H. Long (Éds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette.

Eisenstein-Ebsworth, M. and Schweers, C. W. (1997). What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning 8*(2), 237–60.

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics 27*(3), 431–63.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly 40*(1), 83–108.

Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal 8*(3).

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal 75,* 173-80.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence* (231–235). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Furlong, Á. (2005). Gender identities in experiencing L3 learning. Paper presented at the 14th World Congress of Applied Linguistics (AILA/AAAL) Madison, Wisconsin July 2005.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe, langues et apprentissage des langues*, Paris: Didier.

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilman, R. A. & Moody, L. M. (1984). What practitioners say about listening: Research implications for the classroom. *Foreign Language Annals 17*:331-34.

Goh, C.C.M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research 2*(2), 124 – 147.

Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System 28*, 55–75.

Goh, C. (2002). *Teaching listening in the language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Goh, C. C. M., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELTJournal,* 60, 222–232.

Graham, S., & Rees, F. (1995). Gender difference in language learning. The question of control, *Language Learning Journal 2*: 18-9.

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System 34*, 165–182.

Graham, S., & Macaro, E. (2007). Designing Year 12 strategy training in listening and writing: from theory to practice. *Language Learning Journal 35*(2), 153–173.

Graham, S., & Santos, D., & Vanderplank, R. (2008). Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. *System 36*, 52–68.

Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education 5*: 93–116.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd. ed). London: Edward Arnold.

Halpern, D. (2000). Sex differences in cognitive abilities. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hickey, T. (1992). Gender differences in language use: Linguistics and folklinguistics, *Teanga 12,* 39-51.

Honeyfield, J. (1993). Responding to task difficulty. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and practice* (127-138). Singapore: Regional Language Center.

Huang, J., & Mohan, B. (2009). A functional approach to Integrated Assessment of teacher support and student discourse development in an elementary Chinese program *Linguistics and Education 20*: 22–38.

Hubbard, P., & Kessler, G., & Madden, J. Technology, techniques, and materials for web listening, retrievable from: http://www.stanford.edu/~efs/tesol03listening/

Implications for the classroom. *Foreign Language Annals 17,* 331-34.

Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, *19*(1), 34-55.

Kelly, K. (2003). Teaching materials, Nile.

Kramsch, C. (1986). *Interaction et discours dans la classe de langue, Langues et apprentissage des langues*, Paris: Hatier-Credif.

Laborda, J. G. (2006). Review of "How to teach writing". *Electronic Journal of Foreign Language teaching 3*(2), 246-248.

Laufer, B. (1996). *The lexical threshold of second language reading comprehension.* Sajavaara, K., & C. Fairweather (Eds.). Approaches to second language acquisition (55 – 62). Jyväskylä: University Printing House.

Les interactions en classe de langue, (2005). Le français dans le monde, *Recherches et applications*, numéro spécial juillet.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice.* Hove, England: Language Teaching Publications.

L'interaction en questions, (1995). Revue de linguistique et de didactique des langues n. 12, septembre Presses universitaires de Grenoble.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction, "percevoir, écouter, comprendre", Autoformation,* Paris*:* Hachette.

Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition.* (413-468) New York: Academic Press.

Mackey, A., & Gass, S. & McDonough, S. (2000). How do learners perceive interactional feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, *22*, 471-497.

Martin, A. (1994). Getting the boys back into the language classrooms", *Babel 29*, 3.

Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse.* London: Continuum.

Mitchell, R. (2000). Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics 21*(3), 281–303.

Mohan, B. (1986). *Language and content*. Addison-Wesley.

Mohan, B., & Huang, J. (2002). Assessing the integration of language and content in a mandarin as a foreign language classroom. *Linguistics and Education 13*(3), 405–433.

Morley, C., Planning a writing lesson, retrievable from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/write_plan.shtml

Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: principles and practices. In Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language,* Boston: Heinle & Heinle.

Morrissey, F. A., Write ON! - Creative writing as language practice, retrievable from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/creative_write.shtml

Mueller J., Authentic assessment toolbox, retrievable from: http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#authentic

Murphy, J. (2003). Task-Based Learning: the interaction between tasks and learners. *ELT Journal 57*(4), 352 – 360.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary.* Rowley, MA: Newbury House.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nessel, D., & Graham, J. (2007). *Thinking strategies for student achievement*. CA: Corvin Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL Journal 8*(3).

Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Heinemann

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1994). *Implementing the cognitive academic language learning approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1993). Research update on L2 listening. *System 21,* 205-11.

Oxford, R. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal 8*(3).

Paige, M.R., & Cohen, A. D., & Kappler, B., & Chi, J. C., & Lassegards, J. P. (2006). *Maximising study abroad*. Minneapolis: University of Minnesota

Pathare, E., Responding to content, retrievable from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/respond.shtml

Peterson, P. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In M. Celce-Murcia, (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*, (106-122), New York: Newbury House.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning,* 44, 493-527.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *SSLA 6*(2), 186-214.

Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.) *Modelling and assessing second language development.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Poisel E. (2007). Assessment modes in CLIL to enhance language proficiency and interpersonal skills, in views, Vienna English working papers, volume 16 no 3 – special issue December. http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views_0703.pdf

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review 56*(2), 1-16.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press.

Roen, D.H., & Johnson, D.M. (1992). Perceiving the effectiveness of written discourse through gender lenses, *Written Communication 9*(4), 435-64.

Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In Bobrow, D. & A. Collins (Eds.) *Representation and understanding* (211-236). New York: Academic Press.

Scheffler, P. (2009). Rule difficulty and the usefulness of instruction. *ELT Journal Volume 63*(1), 5–12.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics 11*, 129–158.

Serragiotto, G. (2007). Assessment and evaluation in CLIL, in Marsh D., Wolff D., "Diverse contexts-converging Goals", Peter Lang, Frankfurt am Mein.

Short, D. (1991). Integrating language and content instruction: Strategies and techniques. Washington, DC: National Clearinghouse on Bilingual Education

Short, D. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. *TESOL Journal*, *11*(1), 18–24.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation.* Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics 17*, 38–62.

Skehan, P. (1998). A Cognitive approach to learning language, Oxford: OUP.

Spada, N. & Lightbown, P. M. (2008) Form-focused instruction: isolated or integrated? *TESOL Quarterly 42*(2), 181–207.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). Relevance: Communication and cognition. Oxford: Basil Blackwell.

Steele, V., Using mind maps to develop writing, retrievable from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/mind_map.shtml

Steele, V., Product and process writing: A comparison, retrievable from: http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/approaches.shtml

Stiel, L., & Barker, L., & Watson, K. (1983). Effective listening: Key to your success. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. A basic explication of listening as a process. The source for the SIER model of listening.

Stockdale, J.G., Using a text cloud to introduce a text, retrievable from: http://iteslj.org/Techniques/Stockdale-TextCloud

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (95 - 108). New York, Continuum.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International.

Takala, S. (Ed.) (1989). *Vocabulary instruction and learning.* Publications of Jyväskylä university institute for educational research, publication series B. Theory into practice 44.

Teaching knowledge test. Content and language integrated learning. Glossary May 08.University of Cambridge ESOL Examinations. Retrieved August 8, 2008

retrievable from:
http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil_glossary.pdf

Uhl C., & O'Malley A., & Michael J. (1994). Implementing the cognitive academic language learning approach - UHL sounds like a family name to me

Uhl C., & O'Malley, M. (1994). *CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Ur, P. (2009). *Grammar practice activities paperback with CD-ROM: A practical guide for teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift, L. (1997a). The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals 30,* 387-409.

Vandergrift, L. (1997b). The Cinderella of communication strategies: Receptive strategies in interactive listening. *Modern Language Journal 81,* 494-505.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal 53,* 168-76.

Vandergrift, L. (2002). 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review 58,* 555-75.

Vandergrift, L., & Goh, C.C.M., & Mareschal C. J., & Tafaghodtari M.H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language Learning 56*(3), 431–462.

Vandergrift, L. Listening: Theory and practice in modern foreign language competence, retrievable from:
http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67

Webb S. (2007). *The effects of repetition on vocabulary knowledge*. Applied Linguistics *28*(1), 46–65.

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance,* San Francisco, CA: Jossey Bass

Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Wray, D., & L. Maureen, (1998). An approach to factual writing, retrievable from: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF/index.htm

Zammit, S. (1992). The challenge: Choosing to study a language other than English through High School, *ASUP Project No,2.2/102*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Zwiers, J. (2004). *Developing academic thinking skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, DE: IRA.

Sites Internet

http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/gettliffe/alsic_n10-rec9.htm

http://www.carla.umn.edu/strategies/video/strategies.html

http://www.cxc.pitt.edu/listening.htm

http://www.nclrc.org/essentials/reading/goalsread.htm

http://www.britishcouncil.pl/speak_up_on_climate/pdf/CLIL_intro.pdf

http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil_glossary.pdf

http://esl.about.com/library/vocabulary/bl1000_list1.htm?once=true&

http://tip.psychology.org/reigelut.html

http://esllanguageschools.suite101.com/article.cfm/how_to_teach_vocabulary

http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers/

http://esl.about.com/library/vocabulary/bl1000_list1.htm?once=true&

http://tip.psychology.org/reigelut.html

http://esllanguageschools.suite101.com/article.cfm/how_to_teach_vocabulary

http://www.wordsift.com

http://www.muskingum.edu/%7Ecal/database/general/organization.html#Matrices

http://www.teachers.ash.org.au/researchskills/Dalton.htm

http://en.wikipedia.org/wiki/Taxonomy_of_Educational_Objectives

http://www.ops.org/reading/blooms_taxonomy.html

http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/resource/readings/EGUsingGibbonsPlanningFramework.htm

http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier2.pdf

http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier3.pdf

http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fr.htm

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_fr.pdf

http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/IMG/jpg/sujet-brevet-14-18.jpg

http://lewebpedagogique.com/lapasserelle/2009/03/04/cartes-mentales-de-la-theorie-a- la- pratique/

http://outils-formateurs-education-patient.inpes.fr/fiche/4-4_seq02.pdf

Le DVD, mode d'emploi

Les partenaires du projet LICI ont réuni sur le DVD un éventail de ressources pour l´enseignant. Les clips vidéo sont accompagnées de tâches destinées aux enseignants EMILE aussi bien qu'aux futurs enseignants en formation. Elles fournissent des exemples EMILE du primaire jusqu´à l´université.

Le DVD comporte deux dossiers qui s´adressent à des publics différents. La partie concernant la formation des enseignants (Teaching Materials) offre un support linguistique aux enseignants de discipline qui voudraient enseigner leur matière dans une langue étrangère. Les suggestions sont données en anglais, français et allemand.

Le dossier Matériel pédagogique (Teaching Materials) propose différentes ressources pour les classes EMILE à trois niveaux (primaire, secondaire et supérieur) en trois langues : anglais, français et allemand.

Le niveau de langue a chaque fois été mentionné car l´apprentissage d´une L2 et EMILE commence à des niveaux et à des âges différents selon les pays. Ainsi tel plan d´une leçon ou tel projet adapté à un niveau primaire dans un pays peut correspondre aux exigences du niveau secondaire dans un autre.

Les sujets et les thèmes choisis sont tirés des disciplines suivantes : sciences, sciences sociales et marketing* (*au niveau supérieur).

Nous tenons à remercier les collègues et les étudiants qui ont contribué aux ressources publiées sur le DVD.

Pour accéder à : *Formation des enseignants* et *Matériel pédagogique* sur le DVD, suivre les instructions suivantes (pour Windows) :
1) Ouvrir « Mon ordinateur »,
2) Trouver le lecteur DVD (LICI) et faire un click droit sur son icône,
3) Choisir « Explorer »,
4) Les dossiers *Formation des enseignants* et *Matériel pédagogique* sont dans le dossier « MATERIALS ».

I. Formation des enseignants

Activités d'observation (Vidéo)

Water cycle – primary level science
Body parts, physical activity - primary level science
Weasels - secondary science
Healthy nutrition – secondary level social science
Design of cold-formed steel structures – tertiary level science
Lecture on cariogenic microorganisms – tertiary level science
Families and household – tertiary level sociology

ENGLISH	FRANÇAIS	DEUTSCH
Language support	Support linguistique	Sprachliche Unterstützung
Classroom language		Redemittel für den CLIL-Unterricht
Teacher talk	Les interactions orales de l'enseignant dans une classe EMILE	Lehrersprache im CLIL - Unterricht
	Comprendre des consignes en français	

II. Matériel pédagogique

ENGLISH	FRANÇAIS	DEUTSCH
Primary level	Niveau primaire	
LIFE	Art (plan de cours)	
Secondary level	Niveau secondaire	Sekundarstufe 1
Lesson Plans and materials	Activités lexicales	Stundenbild/Materialien
The water cycle	Formes géométriques	Planeten
Volcanoes	Mathématiques	
A healthy diet	Physique/Chimie	
The property of matter	Mathématiques, Physique, SVT	
Insects	Sciences sociales	
Sorbet	Sciences de la Vie et de la Terre	
Animals	Les plantes	
KWLH model (science)	Modules	
	Circuits électriques	
	L'environnement	
	Le parallélogramme	
	L'information génétique	
	Les volcans d'Auvergne	
Tertiary level	Niveau tertiaire	
Marketing (English and French)	Marketing (anglais et français)	
Social Science		
Technology		